

Magdalena Czubak-Koch*, José González Monteagudo**,
Adrianna Nizińska***, Teresa Padilla-Carmona****

MIĘDZY UNIWERSYTEM A ŚWIATEM PRACY. TRANZYCJE W NARRACJACH STUDENTÓW POLSKICH I HISZPAŃSKICH

Zmieniające się społeczne funkcje oraz postrzeganie relacji między uniwersytetami a rynkiem pracy, nowe dyskursy, ideologie oraz napięcia i relacje władzy stanowią przedmiot zainteresowania nie tylko badaczy z obszaru nauk społecznych, ale też polityków, kadry zarządzającej szkołami wyższymi i przedstawicieli świata pracy. Dla badaczy edukacji dorosłych, szczególnie zainteresowanych procesami uczenia się, centralne znaczenie ma perspektywa studentów i absolwentów, ich postrzeganie i doświadczanie tranzykcji związanych z przejściem ze świata szkoły wyższej do świata pracy. W tej przestrzeni usytuowany jest europejski projekt badawczy EMPLOY – *Enhancing the employability of non-traditional students in HE (Wzmacnianie zatrudnialności studentów nietradycyjnych)*, finansowany w ramach akcji programu Erasmus+, 2014-1-UK01-KA203-001842-TP. Projekt promuje wzmacnianie zatrudnialności (*employability*) studentów nietradycyjnych przez poprawę skuteczności przechodzenia (tranzykcji) ze świata uczelni wyższej na rynek pracy. Istotnym aspektem projektu jest także próba krytycznego odczytania pojęcia zatrudnialności (*employability*), które z braku naukowego teoretycznego zakorzenienia nie mogło być skutecznym narzędziem analitycznym w badaniu, a mimo to, z uwagi na wszechobecność w dyskursie politycznym, skutecznie kolonizowało przestrzenie szkół wyższych i światy życia studentów.

Niniejszy artykuł prezentuje wyniki cząstkowe badań narracyjnych ze studentami polskimi i hiszpańskimi, realizowanymi w ramach projektu¹. Przyjęta strategia badawcza zakładała przeprowadzenie 20 wywiadów biograficznych ze studentami ostatniego

* **Magdalena Czubak-Koch**, dr – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: magdalena.czubak-koch@dsw.edu.pl.

** **José González Monteagudo**, prof. – Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Spain; e-mail: monteagu@hotmail.com.

*** **Adrianna Nizińska**, dr – Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Sweden; e-mail: adrianna.nizinska@gu.se.

**** **Teresa Padilla-Carmona**, senior lecturer – Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Spain; e-mail: tpadilla@us.es.

¹ W gromadzeniu i opracowywaniu materiału empirycznego aktywny udział brali także pozostali członkowie polskiego i hiszpańskiego zespołu badawczego – Ewa Kurantowicz (DSW) oraz María Tenorio-Rodríguez, María Vázquez-Granadero, Isabel M. Muñoz-García, Rafael M. Hernández-Carrera (Uniwersytet Sewilli).

roku studiów pierwszego stopnia przez każdego partnera projektu. Ponadto po upływie roku od czasu pierwszej rozmowy badacze spotkali się ponownie z osobami badanymi, aby dowiedzieć się, co zmieniło się w ich życiu po ukończeniu studiów, w jaki sposób radzą sobie na rynku pracy, jak konstruują swoją karierę i jak budują własny potencjał zatrudnialności (*employability*). W interpretacjach uzyskanych wyników badań posługujemy się głównie koncepcjami tranzycji w uczeniu się przez całe życie (*Transitions in Lifelong Learning*) w opracowaniu Kathryn Ecclestone (2009) oraz grupy badaczy skupionych wokół Centrum Badań nad Uczeniem się Całozyciowym (CRL) Uniwersytetu w Stirling.

Studenci nietradycyjni a rynek pracy – kontekst międzynarodowego projektu badawczego EMPLOY

Problematyka zatrudnialności (*employability*) sytuuje się w centrum zainteresowania politycznego Unii Europejskiej, rządów poszczególnych państw oraz jest jednym z ważnych celów procesu bolońskiego (Europejskie Szkolnictwo Wyższe w 2012: Raport z wdrożenia procesu bolońskiego). Duży wpływ na aktualną sytuację zatrudnienia absolwentów szkół wyższych miał kryzys ekonomiczny, choć można dostrzec zasadnicze różnice między poszczególnymi krajami w Europie, np. w trudniejszej sytuacji, jeśli chodzi o zatrudnienie, znajdują się absolwenci z Portugalii niż ze Szwecji.

Studenci nietradycyjni, czyli tacy, których dostęp do szkolnictwa wyższego jest utrudniony i którzy stanowią grupy niedoreprezentowane na tle dominujących uprzednio w Europie przedstawicieli klasy średniej, pojawili się wraz z rozwojem masowego systemu szkolnictwa wyższego w całej Europie. W projekcie EMPLOY definiowani są jako ci, którzy wywodzą się z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, pochodzą z grup etnicznych niedoreprezentowanych w szkolnictwie wyższym, są studentami dojrzałymi, osobami z niepełnosprawnościami lub reprezentują pierwsze pokolenia w szkolnictwie wyższym w swych rodzinach (szerzej: Finnegan, Merrill, Thunborg red. 2014).

Badania pokazują, że wejście na rynek pracy może być szczególnie trudne dla tej grupy. Zwykle trwa ono dłużej niż w przypadku studentów tradycyjnych, występuje też zwiększone ryzyko podejmowania pracy poniżej posiadanych kwalifikacji, co zmniejsza znaczenie tego doświadczenia dla dalszego rozwoju kariery zawodowej. Często dochodzi również do rozdzwienku między umiejętnościami absolwentów a oczekiwaniami pracodawców.

Projekt realizowany jest przez sześć uniwersytetów reprezentujących zarówno kraje Europy północnej, jak i południowej – Uniwersytet w Warwick (Wielka Brytania), lider projektu, Dolnośląska Szkoła Wyższa (Polska), Uniwersytet w Sztokholmie (Szwecja),

Uniwersytet Algarve (Portugalia), Uniwersytet Sewilli (Hiszpania) oraz Narodowy Uniwersytet Irlandii, Maynooth (Irlandia). Głównym celem projektu EMPLOY jest poprawa skuteczności wejścia na rynek pracy absolwentów poprzez wypracowanie narzędzi, takich jak: katalog dobrych praktyk uczelni wyższych w zakresie wzmacniania i zwiększania zatrudnialności absolwentów oraz model doradztwa poprawiającego i wzmacniającego zatrudnialność studentów/absolwentów nietradycyjnych. Narzędzia powstaną na podstawie wyników badań biograficznych prezentujących głosy studentów, absolwentów, pracowników uczelni i pracodawców, ich doświadczeń oraz postrzegania zatrudnienia i zatrudnialności. Dzięki temu zostaną rozpoznane dobre praktyki, polityki, działania, które posłużą do napisania przewodników dla studentów i pracodawców. Projekt proponuje nową perspektywę oraz wgląd w związki między zatrudnialnością a kompetencjami studentów nietradycyjnych. Opierając się na zgromadzonym materiale empirycznym, zamierza się przyczynić do stworzenia bardziej inkluzywnego rynku pracy dla absolwentów nietradycyjnych w całej Europie.

W artykule zaprezentowane zostaną wyniki częściowe badań empirycznych przeprowadzonych w ramach projektu, z uwzględnieniem perspektywy nietradycyjnych studentów hiszpańskich i polskich, zaprezentowanej w ujęciu komparatystycznym. Prezentacja materiału empirycznego poprzedzona będzie zarysowaniem kontekstu polskiego i hiszpańskiego, nakreślającego perspektywę makro w odniesieniu do polityk i strategii wzmacniania zatrudnialności w Polsce i Hiszpanii, oraz przeglądu badań w tym obszarze.

Zatrudnialność i praktyczność jako dominujące trendy na polskich i hiszpańskich uniwersytetach

Zarówno w Polsce, jak i w Hiszpanii trudno było wskazać odrębne dane statystyczne, analizy, prognozy czy raporty dotyczące studentów czy absolwentów nietradycyjnych, ponieważ grupa ta nie jest rozpoznawana jako odrębna w ogólnej populacji studentów. Z tej przyczyny brak też odrębnych działań czy polityk adresowanych do studentów nietradycyjnych. Zarówno w Polsce, jak i w Hiszpanii nie prowadzi się także odrębnych statystyk, pozwalających na śledzenie losów absolwentów nietradycyjnych.

Korzystając z uogólnionych danych Eurostatu i badań rynku, prowadzonych z uwzględnieniem stopy bezrobocia wśród osób w wieku 20-34 lata, z podziałem na uzyskany poziom wykształcenia (EC 2015) możemy porównać wskaźniki bezrobocia dla absolwentów uniwersytetów hiszpańskich i polskich. Dane te wskazują na nadal trudną sytuację ekonomiczną w Hiszpanii, gdzie wskaźnik bezrobotnych absolwentów szkół wyższych sięga ponad 20% (20,5), podczas gdy Polska wpisuje się niemalże w średnią unijną 7,6 (dla krajów należących do EOSW), z wynikiem 7,7%. Mimo

jasnego sygnału z rynku, że dyplom uczelni wyższej nie gwarantuje zatrudnienia, analiza poziomu bezrobocia dla grup z wykształceniem średnim i podstawowym nadal dowodzi, że poziom bezrobocia spada wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia, zarówno w przypadku Polski, jak i Hiszpanii. Poprawa wskaźników zatrudnialności w obu krajach realizowana jest głównie za pomocą centralnych instrumentów wzmacniających powiązania między systemami edukacyjnymi a rynkiem pracy i stanowi przedmiot zainteresowania polityków.

Zestawiając podobieństwa i różnice w stosowanych instrumentach wzmacniania powiązań między rynkiem pracy a uniwersytetami na poziomie makro i mezo, można wskazać z pewnością na duży wpływ procesu bolońskiego, zarówno w Polsce, jak i w Hiszpanii. Silne „uzawodowienie” kształcenia uniwersyteckiego i rosnąca ekspansja „praktyczności” mają realny wpływ na proces projektowania programów kształcenia oraz tok studiowania, zmieniają także nastawienie studentów oraz ich oczekiwania względem studiowania. Różnice na poziomie makro w dużej mierze kształtowane są przez wskaźniki gospodarcze – skutki kryzysu gospodarczego były o wiele bardziej dotkliwe dla Hiszpanii. Jeszcze inną perspektywę tranzykcji dostrzegamy na poziomie mikro, w narracjach studentów.

Rozumienie i badanie tranzykcji w edukacji dorosłych

Zdaniem K. Ecclestone (2009), badacze są zgodni, że badanie tranzykcji znacząco wykacza poza zidentyfikowanie istotnych punktów zwrotnych czy koncentrację na transferze czy ruchu, choć elementy te stanowią ważny element analizy tranzykcji w doświadczeniach jednostek. Tranzykcje opisują raczej zmiany i przesunięcia akcentów w tożsamości jednostki i jej poczuciu sprawstwa (agency). W narracjach badanych pojawia się wiele wypowiedzi traktujących okres tranzykcji jako uzyskiwanie sprawstwa i samodzielności. Rola uniwersytetu w tym procesie jest znacząca i dostrzegana przez nietradycyjnych studentów/absolwentów.

Bardziej niż wiedza uniwersytet uczy nas sposobu myślenia, który przyda się do rozwijania w przyszłości naszej kariery. (Botico)

Okres tranzykcji sprzyja podejmowaniu autonomicznych decyzji w odniesieniu do budowania własnej ścieżki rozwoju i kariery.

Teraz to ja już myślę trochę inaczej. Mam takie poczucie, że meta dopiero przede mną, a więc ten czas na studiach to taki finisz, który trzeba dobrze rozegrać. Zdobyć jak najwięcej uprawnień. (Lena)

Wiara w atrybuty szkół wyższych (dyplomy, tytuły, kwalifikacje) i ich znaczenia na rynku pracy jest podzielana zarówno przez polskich, jak i hiszpańskich studentów.

Oczywiście uniwersytet daje wystarczającą ilość „narzędzi” do tego, aby poradzić sobie w świecie poza nim. Kiedy otrzymasz tytuł, dyplom, możesz powiedzieć: teraz mogę rozpocząć pracę na własny rachunek, jestem gotowy, aby podjąć to czy inne zadanie, możesz rozpocząć swoją własną drogę. (Alejandro)

Badanie tranzycji uwzględnia także przemieszczanie się pomiędzy różnymi kontekstami instytucjonalnymi i środowiskami uczenia się. Niektórzy badacze (Lam, Pollard 2006, za Ecclestone 2009) dokonują rozróżnienia między tranzycjami horyzontalnymi (znaczące zmiany środowiska życia, doświadczane w tym samym czasie przez jednostkę i osoby z jej otoczenia) a wertykalnymi (usytuowane w czasie przejścia między różnymi programami edukacyjnymi, systemami opieki społecznej czy zdrowotnej). Z tej perspektywy tranzycje są jednocześnie i procesem zmiany, i przesunięciami akcentów w tożsamości jednostki (Ecclestone 2009). Znakomitym przykładem są tutaj doświadczenia studentów polskich i hiszpańskich występowania w podwójnej roli studenta i pracownika. W narracjach odnajdujemy wiele fragmentów mówiących o trudach godzenia tych ról, ale także o przenikaniu się tych światów i ich mocy kształtowania tożsamości studentów/absolwentów nietradycyjnych. Jednoczesne uwikłanie w świat uczelni i świat pracy niejako zmusza studentów do poszukiwania pomostów i sposobów trwania i działania w tych dwóch środowiskach. Niewątpliwie uczenie się daje im taką szansę. Zdecydowana większość nietradycyjnych studentów pracuje w zawodach niezwiązanych z kierunkiem studiów i traktuje tę pracę jako tymczasową, która pozwala im na utrzymanie się (np. praca w sklepie, w roli opiekunki do dziecka, pokojówki). Badacze hiszpańskiego zespołu podkreślają, że studenci bardzo często pracują bez umowy o pracę lub składek na ubezpieczenie społeczne. W przypadku polskich studentów najczęściej jest to praca w ramach umowy zawartej na czas określony.

Znaczenie zdobytych doświadczeń zawodowych w kapitale zatrudnialności absolwenta jest tak istotne, że studenci decydują się na samodzielne wykreowanie środowiska pracy i świadome zarządzanie tym środowiskiem. Próbuje wykorzystywać wszelkie możliwości do tego, aby móc wykazać się w procedurze rekrutacji takim doświadczeniem. Są to studenci, których określamy mianem przedsiębiorczych i innowacyjnych, przekształcają oni własne środowisko życia, dokonują samotranzycji w definiowaniu swoich ról i w konsekwencji własnych tożsamości (poznają siebie, przekraczają bariery i własne ograniczenia).

Myślałem na przykład o założeniu swojego własnego bloga, gdzie mógłbym mówić o osobistych doświadczeniach... taki blog jednocześnie osobisty i dziennikarski... [...] odślaniający zróżnicowanie współczesnego społeczeństwa. To moja własna inicjatywa, taki sposób na zwrócenie na siebie uwagi (mediów). [...] Próbuję także swoich sił w radiu, na temat przedsiębiorczości i innowacyjności w lokalnej stacji. (Rafael)

[...] *Próbowałem swoich sił. [...] Często za kimś chodziłem, asystowałem, prosiłem się o zadania, aż w końcu ktoś dał mi szansę i się potoczyło. [...] Zawsze, nawet jak byłem na bezpłatnym*

stażu, to dawałem z siebie wszystko, chciałem dać się poznać z jak najlepszej strony, ale też miałem szansę uczyć się od innych. [...] Po wielu praktykach, stażach mam już kontakty, spodobałem się kilku osobom i teraz mnie polecają. (Jarek)

Według Mei Seung Lam i Andrew Pollarda, tranzycja to proces subiektywnie doświadczanej zmiany, związanej z przejściem z jednego środowiska czy kontekstu do innego, skutkującym „zadomowieniem” się w nowym środowisku czy kontekście, uzyskaniem niejako nowej tożsamości. Jest to czas intensywnych wyzwań i wzmoczonych zmian rozwojowych o społecznie regulowanym charakterze (Lam, Pollard 2006, za Ecclestone 2009, s. 125). Potwierdza to także zgromadzony materiał empiryczny – zarówno w przypadku studentów polskich, jak i hiszpańskich, nowe wydarzenia życiowe naruszają rutynowe wzory zachowań w odgrywanych rolach społecznych, czy nawet myślenia o tych rolach. Skłania to jednostkę do podjęcia działań lub stymuluje do refleksji, dostarczając kapitału wzmacniającego tranzycję, zmieniającego postrzeganie środowiska osobistego. Jednocześnie środowisko to nieustannie tworzy kontekst warunków działania, formułowanych oczekiwań, jest źródłem informacji zwrotnej o skuteczności podejmowanych działań. Niekiedy wchodzenie na rynek pracy i wyzwania związane z tranzycją pomagają studentom dostrzec w sposób krytyczny pewne wymiary barier społeczno-kulturowych, jak np. dyskryminacja ze względu na płeć, których istnienia wcześniej nie dostrzegali lub nie sądzili, że to właśnie ich ta sytuacja może dotyczyć.

Niestety, nie chcieli mnie nawet do pilnowania dzieci w żłobku, o zatrudnieniu do opieki nie wspominając. Nie jeden raz mówiono mi wprost, że to dlatego, że jestem mężczyzną. Moja płeć najwyraźniej okazywała się czynnikiem tak mocnym, że przesłaniała moje rzeczywiste cechy charakteru i wartość jako człowieka. To ironia, że jestem dyskryminowany z powodu płci. (Alejandro)

Jak podkreśla Ecclestone, skuteczne radzenie sobie z tranzycjami wymaga czegoś więcej niż tylko facylitacji zmian kontekstu, ułatwienia transferu; efektywna tranzycja wymaga pogłębionego zrozumienia progresywnych zmian o charakterze poznawczym, emocjonalnym i społecznym, które zachodzą w jednostkach, pozwalając im przemieszczać się między różnymi obszarami i etapami uczenia się oraz skutecznie nawigować między złożonością wymogów warunkujących skuteczne funkcjonowanie w różnych kontekstach (Ecclestone 2009, s. 12). Również Ewa Kurantowicz zauważa, że jednostka, doświadczając wielu społecznych kontekstów, uczestnicząc w nich, zmieniając je i reorganizując, uczy się poprzez przekraczanie i transformowanie swojej wiedzy, umiejętności i społecznych kompetencji na inne konteksty życia codziennego (Kurantowicz 2012). Przykładem pogłębionego zrozumienia własnych tranzycji są w narracjach polskich i hiszpańskich studentów ich wypowiedzi dotyczące okresów zawieszenia w ich biografii, które sprzyjają refleksyjności (Bron 2006; 2009). Zawieszenie może wynikać z różnych czynników: zewnętrznych zdarzeń, uświadomienia sobie własnego

usytuowania w społeczeństwie, podjęcia kolejnych ról (np. macierzyństwo i ojcostwo), bądź też podjęcia decyzji o stażu, praktyce czy pracy w charakterze wolontariusza. Ciekawe odniesienie do własnych cech tożsamościowych formułują hiszpańscy studenci, którzy swoją nietradycyjność postrzegają jako utrudnienie w wejściu na rynek pracy.

Jeśli jesteś imigrantem, to zawsze będzie odczuwalne, dotkną cię pewne stereotypy, idziesz do firmy i słyszysz, „nie, takich nie chcemy”, ale myślę też, że twoja praca, to, jak pracujesz, mówi samo za siebie. (Gracia)

Wiem, że tam, na rynku, jestem postrzegana jako zagrożona wykluczeniem, [...] ponieważ jestem kobietą, mam ponad 45 lat i jestem z klasy średniej; mimo że jestem wykształcona, klasa społeczna nadal ma znaczenie. (Justa)

Podobne doświadczenia mają studentki polskie, gdzie czas macierzyństwa w szczególności sprzyja tranzycji, refleksji. Z jednej strony dla pracujących studentek macierzyństwo było barierą utrudniającą znalezienie pracy, przyczyną przerwania studiów i stanowiło źródło napięć pomiędzy odgrywanymi rolami społecznymi (pracownika, studenta, matki). Z drugiej jednak doświadczenie to okazywało się punktem zwrotnym, sytuacją wymagającą uczenia się nowych sposobów działania i radzenia sobie w świecie.

Tak generalnie siedząc z synem w domu, to trochę byłam zła na siebie, że te studia przerwałam, takie wyrzuty sumienia miałam, że bez sensu zrobiłam. Dużo czasu na myślenie było. Trochę o przyszłość się martwić zaczęłam [...]. (Weronika)

Po urodzeniu syna zostałam w domu, potem urodziła się córka, to już zupełnie nie myślałam o swoim życiu zawodowym. [...]. No i wie Pani, ja pochodzę ze wsi, to tam nawet innej opcji nie było. To takie, jakby to powiedzieć naturalne. [...] Problemy zaczęły się, jak chciałam wrócić do pracy. Żeby to wszystko jakoś ogarnąć. [...] I wtedy zaczęły się u mnie takie lęki, obawy przed przyszłością. Myśli o emeryturze, o bezpieczeństwie. No, ale wtedy nic z tym jeszcze nie robiłam. I wtedy w szkole (szkoła podstawowa do której uczęszczały jej dzieci) poznałam taką rodzinę, która u nas wybudowała dom i tak od słowa do słowa zaczęłam opiekować się ich synem. Pomagałam też dzieciom w lekcjach i uważałam, że całkiem świetnie daję sobie z tym radę. Dzieci dobrze się uczą i właśnie wtedy pomyślałam o studiach pedagogicznych. Ale dopiero praca w żłobku, na razie jestem tylko pomocą, zmotywowała mnie do podjęcia studiów [...]. (Lena)

Badawcza perspektywa biegu życia (*life course*) wzmacnia ten wymiar tranzycji, który wiąże się z kontekstami instytucjonalnymi. Glen H. Elder, Monica Kirkpatrick i Robert Crosnoe wskazują, że jednostki zwykle wypracowują swój własny bieg życia w powiązaniu ze zinstytucjonalizowanymi ścieżkami i społecznymi wzorami o charakterze normatywnym. Tranzycje postrzegają jednocześnie jako produkt instytucji społecznych, jak i produkt powstały w reakcji na społeczne oczekiwania, formułowane wobec jednostek (Elder i in. 2003, za Ecclestone 2009, s. 8). Z kolei Aaron M. Pallas akcentuje właśnie społeczny wymiar, argumentując, że tranzycje to raczej atrybuty systemu społecznego niż właściwości zindywidualizowanego biegu życia jednostki

(Pallas 1993, za Ecclestone 2009). W takim ujęciu poziom wykształcenia jednostki determinowany jest przewidywalną sekwencją tranzykcji edukacyjnych, z wbudowanym systemem oczekiwań o charakterze normatywnym. Widać to zarówno w narracjach studentów hiszpańskich, jak i polskich.

Powiem tak, chcąc pracować w szkole, ja muszę zrobić tego magistra, chociażby po to, aby móc potem robić te kolejne stopnie rozwoju zawodowego nauczyciela. [...] ten dyplom magistra trzeba mieć. Na razie to tak się czuję, że już coś mam, ale to wciąż za mało. (Katarzyna)

Chcę zrobić magisterium, jeśli uda mi się zdobyć stypendium, a potem może doktorat? Jeśli mi się to nie uda, będę musiał rozważyć powrót do mojego kraju. (student imigrant)

Ale to jest mój podstawowy cel – zdobyć magisterium [...]. (Juan)

Żeby móc pracować w szkole, w zawodzie nauczyciela, to nie mamy w zasadzie wyboru. [...] Trzeba być tym magistrem. Bo licencjat traktowany jest po prostu jako niepełne wykształcenie. (Zuzanna)

W narracjach nietradycyjnych studentów wiele wskazuje na znaczenie instytucji w okresie tranzykcji. Szczególnie jest to akcentowane w opowieściach o uniwersytecie, ale także o miejscu zatrudnienia czasowego studenta, czyli w okresie odbywania stażu lub praktyki zawodowej. Takie spotkania ze światem pracy postrzegane są przez studentów jako czynniki łagodzące tranzykcje, ułatwiające „miękkie” wejście na rynek pracy, ale też pomagające zrozumieć przepisy i ramy ról zawodowych, do których sami aspirują.

Jeśli dobrze wykorzystasz możliwości, jakie daje ci praca, do tego, by dobrze poznać tych ludzi i dynamikę branży, to potem, szukając zatrudnienia, rzeczywiście wiesz, na czym to polega, wiesz dokąd chcesz iść, nie działasz po omacku. (Botico)

W trakcie praktyk miałem szansę doświadczyć współdziałania, pracy w zespole, nauczyłem się cenić porządek i dobrą organizację, projektować swoje działania, myśleć z wyprzedzeniem, ustanawiać cele, mieć świadomość, dlaczego się czegoś podejmuję... ale doświadczyłem też trudności związanych z tym, że przejawiasz inicjatywę. (Alejandro)

Podsumowanie

Koncentracja na poziomie mikro i postrzeganie tranzykcji jako procesu doświadczanej przez jednostkę zmiany pozwoliły nam na uwypuklenie podobieństw w sposobach działania polskich i hiszpańskich studentów nietradycyjnych. Swoiste dla danego kraju społeczne, kulturowe, polityczne i ekonomiczne warunki życia tworzą złożone konteksty wymagań, oczekiwań, barier, a także szans i możliwości wejścia na rynek pracy. Niezależnie od pojawiających się różnic w tych wymiarach skuteczna tranzykcja wymaga zrozumienia siebie i poczucia własnego sprawstwa w odniesieniu do instytucjonalnie określonych wymagań.

Osadzenie studentów nietradycyjnych w swoistej konstelacji „pomiędzy światem uniwersytetu a światem pracy” uwidacznia ich dążenie i potrzebę „ugruntowania

siebie w roli pracownika” i wytworzenie w sobie tzw. stanu gotowości do odgrywania roli (Katz, Kahn 1979). Ich interpretacja wymagań i oczekiwań stawianych przez środowisko pracy koncentruje się na kategorii „praktyczności”, która rozumiana jest przez nich jako sprawne operowanie wyuczonymi umiejętnościami. W ich opinii możliwość i skuteczność przejścia na rynek pracy jest wynikiem posiadanego zasobu kompetencyjnych „narzędzi” zdobytych zarówno w systemie edukacji formalnej, jak i pozaformalnej.

W tranzycje zarówno hiszpańskich, jak i polskich studentów nietradycyjnych wpisane są próby pragmatycznego oceniania możliwości i zasobów środowiska w aspekcie przyszłej pracy zawodowej. Są one pewnym wypracowanym schematem działań i indywidualnych ścieżek zgodnie z systemem oczekiwań o charakterze normatywnym. Procesy subiektywnie doświadczanej zmiany, które związane są z kreowaniem indywidualnej ścieżki wejścia na rynek pracy, są wynikiem nawigowania pomiędzy wolumenami szans, ograniczeń i wymagań dyktowanych przez prawa rynku pracy. W procesie tym, mimo mocnego zinstytucjonalizowania tranzycji, nadal dostrzec można duży potencjał tożsamościowy. Jak podkreśla Ecclestone, tranzycje to nie tylko przejście z jednej przestrzeni do drugiej, nie tylko zmiana kontekstu, to w dużej mierze także „stawanie się” (kimś), a zatem czynniki jednostkowe i sprawstwo mają tu również duże znaczenie, co zewnętrzne struktury społeczne.

Bibliografia

- Bron A. (2006), *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4, s. 7-22.
- Bron A. (2009), *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 10, s. 37-54.
- EC (2015), *The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf, 30.11.2016.
- Ecclestone K. (2009), *Lost and found in transition. Educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'*, w: *Researching Transitions in Lifelong Learning*, J. Field, J. Gallacher, R. Ingram (red.), Routledge, London, s. 9-26.
- Elder G.H., Kirkpatrick J.M., Crosnoe R. (2003), *The emergence and development of life – course theory*, w: *Handbook of the lifecourse*, J.T. Mortimer, M.J. Shanahan (red.), Cluwer Academic/Plenum, New York.
- Employability of non-traditional students and graduates – a comparative report between countries* (2015), <http://employ.dsw.edu.pl/language/en/country-contexts/>, 1.12.2016.
- Finnegan F., Merrill B., Thunborg C. (red.) (2014), *Student Voices on Inequalities in European Higher Education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change*, Routledge, London.
- Katz D., Kahn R. (1979), *Społeczna psychologia organizacji*, tłum. B. Czarniawska, PWN, Warszawa.
- Kurantowicz E. (2012), *O społecznym uczeniu się we współczesnym dyskursie andragogicznym. Wątpliwości zebrane*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 13, s. 13-20.

- Lam M., Pollard A. (2006), *A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten*, „Early Years”, t. 26, s. 123-141.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Wydział Analiz i Statystyki (2014), *Sytuacja na rynku pracy osób młodych w 2014 roku*, <http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty/raporty-sprawozdania/rynek-pracy/sytuacja-na-ryнку-pracy-osob-młodych/rok-2014>, 30.11.2016.
- Pallas A. (1993), *Schooling in the course of human lives: the social context of education and the transition to adulthood in industrial society*, „Review of Educational Research”, t. 63, s. 409-447.

MIĘDZY UNIWERSYTEM A ŚWIATEM PRACY.

TRANZYCJE W NARRACJACH STUDENTÓW POLSKICH I HISZPAŃSKICH

STRESZCZENIE: W niniejszym artykule autorzy prezentują pewną część badań prowadzonych w ramach europejskiego projektu badawczego EMPLOY – *Enhancing the employability of non-traditional students in HE (Wzmacnianie zatrudnialności studentów nietradycyjnych)*. Projekt promuje wzmacnianie zatrudnialności (*employability*) studentów nietradycyjnych przez poprawę skuteczności przechodzenia (tranzycji) ze świata uczelni wyższej na rynek pracy. W artykule zostały przedstawione wyniki cząstkowe badań narracyjnych z uwzględnieniem perspektywy nietradycyjnych studentów hiszpańskich i polskich, zaprezentowanej w ujęciu komparatystycznym. Autorzy, w interpretacjach uzyskanych wyników badań, wykorzystali głównie koncepcje tranzycji w uczeniu się przez całe życie. W tranzycje zarówno hiszpańskich, jak i polskich studentów nietradycyjnych wpisane są próby pragmatycznego oceniania możliwości i zasobów środowiska w aspekcie przyszłej pracy zawodowej. Są one pewnym wypracowanym schematem działań i indywidualnych ścieżek zgodnie z systemem oczekiwań o charakterze normatywnym.

Wyniki badań wskazują, że tranzycje to nie tylko przemieszczanie się pomiędzy różnymi kontekstami instytucjonalnymi i środowiskami uczenia się, ale w dużej mierze jest to ‘stawanie się’ (kims), a zatem czynniki jednostkowe i sprawstwo mają tu równie duże znaczenie, co zewnętrzne struktury społeczne.

SŁOWA KLUCZOWE: tranzycje, zatrudnialność, studenci nietradycyjni, rynek pracy.

BETWEEN UNIVERSITY AND THE WORLD OF EMPLOYMENT.

TRANSITIONS IN THE NARRATION OF POLISH AND SPANISH STUDENTS

SUMMARY: The authors of this article present a part of the study done under the project research EMPLOY which advocates fostering employability of non-traditional students through improving the effectiveness of transition from university to labor market. The article presents partial findings of narrative surveys taking into account the perspective of non-traditional Spanish and Polish students in a comparative manner. The authors while interpreting the findings used mainly the concept of transition in lifelong learning.

In the transition of both Spanish and Polish non-traditional students one can identify the attempts to assess pragmatically opportunities and resources of the environment with regard to future employment. These are a certain modus operandi and individual paths based on the expectation system of normative nature.

The findings indicate that transitions do not exclusively refer to relocation between different institutional contexts and learning environments but largely they mean ‘becoming’ (someone), therefore individual factors and perpetration play as important role as external social structures.

KEYWORDS: transitions, employability, non-traditional students, labor market.