

Hanna Kędzierska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

w Olsztynie

ORCID: 0000-0003-4187-2764

Nauczyciele gimnazjum – w poszukiwaniu nowej, profesjonalnej tożsamości

Likwidacja gimnazjów i przekształcenie ich w szkoły podstawowe lub ponadpodstawowe uruchomiło procesy tranzycji na ogromną skalę, dotyczy to bowiem tysięcy nauczycieli zatrudnionych w ponad sześciu tysiącach szkół. Szczególną uwagę zwracają te placówki, których nauczyciele podjęli wysiłek przekształcenia całej dotychczasowej organizacji w nowy typ szkoły. Wyjątkowość tego procesu polega na ścisłym spleceniu indywidualnych tranzycji nauczycieli z procesem przejścia całej organizacji. W artykule prezentuję wyniki jakościowych badań empirycznych, których celem była analiza przebiegu (re)konstrukcji tożsamości nauczycieli dokonującej się w trzech współzależnych procesach: zmian tożsamości, procesów uczenia się i nadawania sensu.

Słowa kluczowe: tranzycje, profesjonalna tożsamość nauczycieli, tożsamości tymczasowe, strategie zarządzania zmianą

Middle school teachers – looking for a new professional identity

The liquidation of middle schools (*gimnazjum*) in Poland and their transformation into primary or secondary schools triggered a large-scale transition processes involving thousands of teachers in over six thousand schools. Particularly noteworthy are the schools where the teachers have undertaken to transform the former organization into a new type of school. What is unique about the process is that individual teacher transitions are closely linked with the transformation of the entire organization. This paper presents the results of qualitative empirical research conducted in order to analyze the process of teacher identity (re)construction that takes place in three interdependent processes: change of identity, learning processes and making things meaningful.

Keywords: transitions, professional teacher identity, temporary identities, change management strategies

Bibliografia

- Barbour R. (2011). *Badania fokusowe*. Przeł. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bridges W. (2008). *Zarządzanie zmianami. Jak maksymalnie skorzystać na procesach przejściowych*. Przeł. R. Kotlicki. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Charmaz K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Przeł. B. Komornicka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Erikson E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Wydawnictwo Zysk.
- Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Przeł. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ibarra H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly* 4(44), 764-791.
- Kacperczyk A. (2016). *Społeczne światy. Teoria – empiria – metody badań*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kędzierska H. (2016). Noty terenowe – status, przetwarzanie i potencjał badawczy. *Rocznik Andragogiczny*, <http://dx.doi.org/10.12775/RA.2016.017>, s. 335-346.
- Kowalczyk K. (2016). Nadawanie sensu, ustanawianie i badania Karla Weicka. W: K. Klincewicz (red.), *Zarządzanie, organizacje i organizowanie – przegląd perspektyw teoretycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego.
- 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.
- Rapley T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Przeł. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schlossberg N.K. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *Counselling Psychologist* 9 (2), 2-18.
- Weick K. (1995). *Sensemaking in organisations*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications.
- Zahorska M. (2016). Nieznośna lekkość... reformowania oświaty. *Studia z Polityki Publicznej*, 2(10), 43-64.
- 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>
- Zittoun T. (2009). Dynamics of Life-Course Transitions: A Methodological Reflection. W: J. Valsiner, P. Molenaar, M. Lyra, N. Chaudhary (eds.), *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*. New York: Springer.

Wprowadzenie

System edukacji w Polsce był reformowany wielokrotnie. Upraszczając, można powiedzieć, że niemal w każdej dekadzie szkolnictwo na każdym poziomie organizacji doświadczało głębokich, systemowych i strukturalnych przeobrażeń. Transformacja systemu politycznego, gospodarczego, społecznego, oświatowego w każdym państwie jest procesem naturalnym wynikającym z dynamiki rozwoju cywilizacyjnego jednak, jak pisze Marta Zahorska, „każdą z reform polskiego szkolnictwa przeprowadzano gwałtownie, bez głębszych debat, bez liczenia się ze społecznymi kosztami i co może najbardziej bolesne, żadnej nie rozliczono, wskazując na porażki i sukcesy, koszty i zyski czy także wyliczając, co osiągnięto, a z czego trzeba było się wycofać” (2016, s. 52).

Sztandarowym postulatem reformy oświatowej, której wdrażanie rozpoczęto od 2017 roku, była realizacja postulatu powrotu do organizacji ustroju szkolnego sprzed 20 lat i stopniowe wygaszanie szkół gimnazjalnych. Wizja prostego i bezproblemowego „powrotu do przeszłości” kreślona przez reformatorów napotyka w swej praktycznej realizacji szereg trudności. Jednym z problemów, pomijanych zarówno w politycznych debatach, jak i badaniach edukacyjnych, jest wymuszona działaniami reformatorskimi (re)konstrukcja tożsamości zawodowych nauczycieli gimnazjów dokonywana w toku procesu transycji nauczycieli do nowo tworzonych lub już istniejących szkół podstawowych lub ponadpodstawowych. Szczególnie skomplikowana, choć poznawczo niezwykle interesująca, jest sytuacja tych wspólnot pedagogicznych, których indywidualne transycje nauczycieli przebiegają równoległe z procesem transycji całej kultury organizacyjnej, w tych przypadkach kiedy gimnazjum zostało przekształcone w nową jednostkę organizacyjną – szkołę ponadpodstwową.

W artykule prezentuję wyniki jakościowych badań empirycznych, których celem była analiza dynamiki i przebiegu procesu transycji (indywidualnych i kultury organizacyjnej) szkół gimnazjalnych przekształconych w licea ogólnokształcące. Ze względu na ograniczone ramy artykułu zaprezentowany zostanie fragment analizy odnoszący się do przebiegu procesu (re)konstrukcji tożsamości nauczycieli i ich osobistych i kolektywnych strategii zarządzania zmianą.

Rama teoretyczna

Kategoria transycji od lat 60. ubiegłego wieku robi zawrotną karierę w wielu dyscyplinach naukowych. Wywodząca się z biologii oraz ekonomicznych analiz monitorowania procesów wchodzenia absolwentów na rynek pracy stała się w latach 90. niezwykle popularna także w badaniach społecznych. Dostarczyła bowiem aparatury pojęciowej do wyjaśniania złożonych i dynamicznych procesów zmian dokonujących się w cyklu życia jednostki, a będących wynikiem zarówno naturalnych procesów rozwojowych, zmiany społecznych statusów, relokacją ramy aktywności i społecznych pozycji jednostek (zmiana miejsca zamieszkania, za-

trudnienia, urodzenie dziecka, rozwód, awans zawodowy i in.), jak i konsekwencją głębokich transformacji zachodzących w systemach społeczno-politycznych. Pojęcie tranzycji, jak pisze Nancy Schlossberg (1981), obejmuje nie tylko tradycyjne zmiany życiowe, takie jak ukończenie edukacji, podjęcie pierwszej pracy, małżeństwo, narodziny dziecka, ale również przemiany o wiele bardziej subtelne, takie jak zmiana zawodowych aspiracji, niewydarzające się choć spodziewane spotkanie, brak oczekiwanego awansu, które nie dokonują się ani w spektakularny sposób, ani nie przebiegają według społecznie aprobowanych wzorów, w przestrzeni sformalizowanych rytuałów.

Badacze tranzycji wywodzący się z różnych dyscyplin nauk społecznych 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 (2008) podkreśla, że zmiana ma charakter sytuacyjny, natomiast tranzycje to przede wszystkim proces psychologiczny, podczas którego ludzie przyswajają zmiany i adoptują się do spowodowanej przez nie nowej sytuacji. Podobnie, akcentując psychologiczny wymiar procesu, definiują tranzycję Mei Seung Lam i Andrew Pollard (2006), pisząc, że jest 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. Warto podkreślić, że o tranzycjach, szczególnie w wymiarze indywidualnym, mówi się wówczas, kiedy jednostka postrzega te wydarzenia (zarówno pozytywne, jak i negatywne), które zmieniają jej codzienne życie, jako znaczące w swojej biografii.

Proces tranzycji 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 tranzycje w pewnym sensie oznaczają koniec pewnego sposobu życia, jednocześnie będąc wezwaniem do nowych pomysłów, nowych rozwiązań lub nowych sposobów działania lub myślenia. Porzucanie „starej” rzeczywistości, jak pisze Tania Zittoun (2008), analizująca procesy tranzycji z perspektywy psychologii rozwoju człowieka, dokonuje się w ramach trzech współzależnych procesów odnoszących się do: zmian tożsamościowych, nabywania nowej wiedzy i nadawania sensu.

Do wyjaśnienia zmian tożsamościowych w wielu psychologicznych koncepcjach rozwoju człowieka, tak w koncepcji Ericksona, wykorzystuje się pojęcie kryzysu i jego rozwiązania, aby wyjaśnić kluczowe momenty w trajektorii życia jednostki, w których musi dokonać wyboru pomiędzy integracją a opóźnieniem, postępem a regresem. Stadialne koncepcje rozwojowe uwzględniają występowanie pewnej liczby kryzysów w życiu jednostki i sugerują, które rozstrzygnięcia są rozwojowo i społecznie preferowane. Tranzycje są mniej specyficznie związane z danym okresem życia (choroba, nieszczęśliwy wypadek, zmiana pracy, reforma systemu) i prowadzą do nieokreślonych normatywnie wyników. Charakterystyczne dla nich jest natomiast wytwarzanie przez jednostki tzw. tożsamości tymczasowych, różnych w kolejnych etapach procesu tranzycji.

Początek przejść przypomina, jak podkreśla Bridges (2008), zakończenie pewnego rozdziału życia, w którym ludzie muszą pogodzić się ze stratami. Jednocześnie jest to czas eksplorowania nowych wydarzeń,

sytuacji, zadań, ról, które tworzą przestrzeń konstrukcji możliwego „Ja”. Cechą charakterystyczną kolejnej fazy jest doświadczanie liminalności, zwieszenia, braku, oczekiwania na „nową” tożsamość. Stare sposoby definicji sytuacji, nawyki, strategie, sposoby reagowania stają się w nowej sytuacji niefunkcjonalne. Nowo praktykowane, które stopniowo je zastępują, nie dają jeszcze jednostce poczucia komfortu i bezpieczeństwa. Herminia Ibarra (1999) dowodzi, że rozwiązanie konfliktu stare vs nowe i dylematu tożsamościowego kim byłem / kim teraz powinienem/mogę być dokonuje się podczas wielokrotnego wyboru spośród jednej lub więcej pojawiających się możliwości tożsamościowych. Takie „buforowanie” koncepcji samego siebie pozwala na częściej świadome i spójne tworzenie sensu, które zwiastuje koniec cyklu przejścia. Znakomicie ilustruje to proces adaptacji imigrantów. Zmiana kraju zamieszkania odbywa się relatywnie szybko, ale stawanie się obywatelem nowego kraju, współdzielącym przestrzeń i kulturę z jego mieszkańcami jest długotrwałym procesem (re)konstrukcji tożsamości przebiegającym poprzez różnorodne próby balansowania pomiędzy tymczasowymi projektami „ja”, aż do względnie stabilnej konstrukcji „zakotwiczonej” w kulturze kraju przyjmującego.

Fizyczne, psychologiczne i aksjologiczne relokacje ludzi w procesie transycji wymagają często społecznych, poznawczych i eksperckich form wiedzy i umiejętności. Życie w nowym kraju implikuje nie tylko umiejętności komunikowania się w nowym języku, bycie matką wymaga nabycia specyficznych umiejętności rodzicielskich, a praca w nowej firmie zrozumienia niepisanych reguł organizacji. Uczenie się społeczne i biograficzne pozwala jednostce korzystającej z własnych zasobów biograficznych i doświadczeń innych osób (często ujętych w formie narracji) na stopniowe przechodzenie pomiędzy dwoma układami, z których żaden w trakcie procesu transycji nie funkcjonuje w zadowalający sposób.

Pęknięcia, rozerwania trajektorii życia jednostki wymagają często także dość radykalnego przeformułowania wizji życia przez jednostkę. Tworzenie sensu, co podkreśla Karl Weick (1995), wiąże się z udzieleniem odpowiedzi na pytania: Jak coś się wydarzyło, co to wydarzenie znaczy, co powinienem/mogę zrobić? Nadawanie sensu jest szczególnie potrzebne wtedy, „gdy w otoczeniu następuje gwałtowna zmiana, na którą nie jest się przygotowanym, co wywołuje wyzwania adaptacyjne” (Kowalczyk, 2016, s. 252).

Te trzy współzależne procesy (re)konstrukcja tożsamości, uczenie i się i nadawanie sensu oznaczające transformację i przesunięcia akcentów w tożsamości jednostki i jej poczuciu sprawstwa są trudnymi doświadczeniami, które mogą – lecz nie muszą – kończyć się konstruktywną dla jednostki transformacją tożsamości. Imigrant może nigdy nie zaadoptować się do warunków społeczno-kulturowych nowego kraju, awans nie musi przynieść zadowolenia, przeprowadzka do nowego miejsca zamieszkania nie rozwiąże problemów w relacjach społecznych, a reforma oświaty nie przyniesie nowej jakości edukacji. Stąd badacze procesów transycji podkreślają, że w świecie płynnej nowoczesności szczególnego znaczenia nabiera umiejętność „zarządzania” procesami zmian. Oznacza to nie tylko ułatwienia w zakresie zmian kontekstu, w jakim się one dokonują, czy ułatwienia samego procesu przejścia. „Efektywna transycja 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” (Eccleston, 2009, s. 12).

Rama metodologiczna

Reforma edukacji, której wdrażanie zostało rozpoczęte w 2017 roku, była dla szkół gimnazjalnych początkiem ich końca. Gimnazja po kilkunastu latach funkcjonowania zaczęły być decyzją ustawodawcy wygaszane, co w konsekwencji oznaczało albo ich likwidację, albo przekształcenie w szkołę podstawową lub ponadpodstawową. Nie dokonując oceny słuszności podjętych na szczeblu centralnym decyzji, warto podkreślić, że uruchomiły one proces transycji (organizacyjnej i jednostkowej) na ogromną skalę, dotyczyła ona bowiem tysięcy zatrudnionych nauczycieli, w ponad sześciu tysiącach gimnazjów. Z poznawczego punktu widzenia szczególną uwagę zwracają te placówki, których pracownicy podjęli wysiłek przekształcenia całej dotychczasowej organizacji w nowy typ szkoły. Wyjątkowość tego procesu polega na ścisłym spleceniu indywidualnych transycji nauczycieli z procesem przejścia całej organizacji.

Celem projektu badawczego, którego realizację rozpoczęłam w marcu 2019 roku¹, była analiza dynamiki i przebiegu procesu transycji w szkołach gimnazjalnych, które jako cała organizacja przekształciły się w licea ogólnokształcące. Na tak zarysowany obszar eksploracji składają się dwa pola problemowe: pierwsze dotyczące transycji indywidualnych nauczycieli, drugie – transycji organizacji²,

Ramę pola badawczego dotyczącego transycji indywidualnych nauczycieli wyznaczyła następująca wstępna siatka pytań badawczych:

1. Jakie są indywidualne i kolektywne doświadczenia procesu transycji nauczycieli gimnazjów?
2. Wokół jakich punktów referencyjnych konstruowane są tożsamości tymczasowe nauczycieli w procesie transycji?
3. Jak „zarządzają” procesem przejścia badani nauczyciele?

Pytania, które sformułowałam (w odniesieniu do obu obszarów), 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 wyczerpieniu na „nową wiedzę napływającą z badania” (Flick, 2010, s. 93).

Badania fokusowe z nauczycielami pięciu wielkomiejskich szkół, które w czasie badań posiadały w swojej strukturze organizacyjnej zarówno klasy gimnazjalne, jak i wynikające z nowych naborów licealne, realizowałam w okresie od marca do czerwca 2019 roku.

Badania prowadzone były w szkołach, które jako gimnazja legitymowały się ponadprzeciętnymi efektami edukacyjnymi dokumentującymi się w rankingach szkół i wynikach osiągnięć uczniów (liczby laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych, wyniki egzaminu gimnazjalnego, wyniki rekrutacji absolwentów do prestiżowych liceów i in.). Każda z badanych placówek wypracowała przez prawie dwadzieścia lat działalnośći szkoły własną oryginalną koncepcję pracy dydaktyczno-wychowawczej, która czyniła ją rozpoznawalną

¹ Bardzo dziękuję Pani dr Krystynie Szmigel oraz drowi Henrykowi Szafercowi z OKE w Krakowie za inspirację i pomoc w organizacji wstępnej fazy badań.

² Problemy metodologiczne w badaniu procesu transycji szerzej omawia T. Zittoun (2009).

w środowisku. Ogółem w badaniach uczestniczyło 62 nauczycieli z dwóch aglomeracji miejskich. Dobór do grup fokusowych wynikał z przyjętej logiki konstrukcji pola badawczego. W poszczególnych grupach fokusowych uczestniczyli nauczyciele z danej szkoły wyrażający dobrowolną zgodę na udział w badaniach. Dzięki temu możliwe było poruszanie w wywiadzie kwestii dotyczących zarówno zmian na poziomie jednostkowym, jak i organizacyjnym. Za zgodą badanych wywiady były nagrywane na dyktafon. Po każdym wywiadzie sporządzałam ponadto szczegółowe noty terenowe, które wykorzystałam w procesie interpretacji materiału empirycznego (Kędzierska, 2015). Zarządzanie danymi empirycznymi analizowanymi zgodnie z procedurami metodologii teorii ugruntowanej (Charmaz, 2009) wspomagane było komputerowo z użyciem programu NVivo 12.

(Re)konstrukcje tożsamości nauczycieli gimnazjum

Reforma edukacji była jedną ze sztandarowych obietnic wyborczych kampanii parlamentarnej przedstawicieli obecnej koalicji rządzącej. Argumenty używane do uzasadnienia konieczności likwidacji gimnazjum nie miały mocnych umocowań merytorycznych, były jednak wyposażone w propagandowe argumenty, z których dwa znakomicie rezonowały w przestrzeni publicznej. Pierwszy związany był z demonizowaniem dojrzewania młodzieży jako okresu rozwojowego generującego wyjątkowe trudności wychowawcze, drugi – z zakwestionowaniem efektywności/jakości edukacji szkół gimnazjalnych, prognozowanych w toku wcześniejszej reformy. W obu tych typach argumentacji ulokowane było przekonanie o bezradności dydaktycznej i wychowawczej kadry pedagogicznej.

Tak patologiczni, że aż trzeba reformować³

Kwestionowanie zasadności dalszego istnienia gimnazjów tworzyło, jak podkreślają badani nauczyciele, atmosferę trudną dla ich wspólnot, rzutującą na proces transycji, szczególnie w jego fazie inicjującej. W wypowiedziach narratorów dotyczących tego okresu zwracają uwagę przede wszystkim dwa zjawiska: niedowierzanie i sceptycyzm wobec projektu reformowania oświaty oraz poczucie braku sprawstwa.

ja do końca(3) do ostatniego dnia wierzyłam, że ktoś(.) może prezydent to powstrzyma, że może jakieś szkoły eksperymentalne z nas zrobią, ale nie to żeby zlikwidować tak jednym ruchem.(N4:1⁴) najgorsze to było to że nikt nie liczył się z naszym zdaniem(!), to po prostu wydawało się niewiarygodne, że można likwidować nas bez zapytania o nasze zdanie i tylko wciąg o tym jak to my jesteśmy beznadziejni (N2:5).

³ Tytuły podrozdziałów w części prezentującej wyniki badań to fragmenty narracji badanych nauczycieli (kody *in vivo*).

⁴ W transkrypcji została zastosowana notacja Jefferson za: Rapley (2010). N1:3, N2:12 – kody nadane narratorom biorącym udział w badaniach.

Dysonans powstający pomiędzy samooceną nauczycieli a ich obrazem kreowanym w mediach wyzwalał szereg negatywnych uczuć o różnym natężeniu: złość, gniew, irytację, smutek, rozczarowanie. Jednak najtrudniejsze, jak wynika z wypowiedzi narratorów, było doświadczanie ograniczania autonomii i poczucia sprawstwa:

najgorsze było to że nic nie mogłam zrobić, po prostu nic, to było jak zderzenie ze ścianą, jeden podpis(3)
i::: wszystko skończone, wyrzucone do kosza(.) te wszystkie lata (N2:12).

W wypowiedziach narratorów dokumentuje się jeszcze jeden znaczący wymiar procesu przejścia z etapu inicjacji, marginalizowany w dyskusjach i badaniach edukacyjnych. Transycja gimnazjów swoim zasięgiem objęła wszystkie podmioty edukacyjne, w tym głównych aktorów szkolnej sceny – uczniów. Pomimo tak ostentacyjnie deklarowanej przez reformatorów troski o dobro dzieci, głos uczniów został zignorowany tak jak i stygmatyzujące doświadczenia, splecione ze stygmatyzującymi doświadczeniami ich nauczycieli.

dla mnie nauczyciela to najtrudniejsze(3) dla mnie to było (.) nie to że o nas takie rzeczy pisali o nauczycielach (.) ale w tym czasie kiedy tak dużo mówiło się o likwidacji gimnazjów w mediach przychodzili nasi uczniowie i pytali **proszę pani to my jesteśmy tacy patologiczni że aż trzeba nas likwidować?**

Wyrwani ze strefy komfortu

Wygaszanie gimnazjum stało się faktem i nauczyciele zostali postawieni przed koniecznością wyboru nowych „ram działania”. Proces organizacyjnego przejścia nauczycieli z gimnazjum do liceum ogólnokształcącego wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Warto jednak podkreślić, że proces (re)konstrukcji tożsamości profesjonalnej badanych dokonywał się, w każdej ze szkół, w trudnych warunkach ścierania się różnorodnych sił polityczno-oświatowych, które jeden z narratorów określił następująco:

trzeba było i trzeba w dalszym ciągu to wszystko wydrapywać (N1:1).

Wejście w fazę transycji, rozumianą jako proces psychologicznej relokacji, w której następuje (re)konstrukcja tożsamości, nie uruchamia się automatycznie wraz ze zmianą, a trajektorie dróg przejścia ludzi są niezwykle zindywidualizowane. Patrząc przez pryzmat faz procesu transycji wyróżnionych przez Bridgessa (2008), można zauważyć, że narratorzy znajdują się w pierwszej lub drugiej fazie procesu transycji, tj. w strefie zakończenia/straty/rezygnacji lub w strefie neutralnej.

Typowe dla fazy zakończenia/rezygnacji jest bilansowanie strat osobistych poniesionych w wyniku relokacji.

przychodzimy do pracy zmęczone niewyspane to się przekłada na to że jesteśmy mniej cierpliwi łatwiej nas @wyprowadzić z równowagi@ nie ma się co oszukiwać ja oczywiście nie chce uogólniać może jestem jedyna ale obawiam się @@@ że nie @ to wpływa na bardzo wiele bo to wpływa i na relacje między nami i na relacje w domu i na relację z uczniami (3) krótko mówiąc (N5:2 tekst niezrozumiały) i ja osobiście jestem bardzo zmęczona też fizycznie jestem bardzo zmęczona (N5:4).

Rachunek kosztów poniesionych przez nauczycieli, przede wszystkim w wymiarze profesjonalnym, jest ogromny i dotyczy wielu obszarów ich zawodowej działalności. Najdotkliwiej odczuwane straty, jak wynika z analizy, dotyczą zmiany wzorców realizacji działania podstawowego (szerzej: Kacperczyk, 2016) oraz obniżenia poczucia własnej wartości wraz z obniżeniem rangi i pozycji szkoły.

Szkoły, w których przeprowadzone były badania, mają długoletnią tradycję edukacyjną, sięgającą często okresu przedwojennego. Powołanie gimnazjów oznaczało podjęcie wysiłków budowania nowej od podstaw kultury organizacyjnej, na nie zawsze mocnych fundamentach.

tutaj w naszej szkole to wcześniej była szkoła podstawowa, w pierwszym roku pracy to musieliśmy pisać program naprawczy bo wyniki nie były no powiedzmy mało zadowalające, a potem rok po roku budowaliśmy naszą szkołę(3) od podstaw (N3:12).

Istotną stratą odczuwaną niezwykle osobiście przez nauczycieli było obniżenie prestiżu szkoły i jej wypracowanej pozycji. Po wielu latach budowania reputacji, gimnazja, w których pracowali narratorzy, były szkołami tzw. pierwszego wyboru. Oznaczało to nie tylko postrzeganie szkoły jako wiarygodnej i gwarantującej wysoką jakość usług edukacyjnych, ale zapewniało także swoistą selekcję uczniów, których oczekiwania wobec szkoły korespondowały z ofertą i aspiracjami nauczycieli. Zmiana spowodowała, że renomowane szkoły gimnazjalne jako nowopowstałe licea, słabo identyfikowane na mapie szkół ponadpodstawowych, zostały postawione w sytuacji zabiegania o rekrutację uczniów („szkoła kolejnych wyborów”) oraz dostosowania oferty dydaktycznej i standardów pracy do nowego typu ucznia/rodzica i ich potrzeb:

my po prostu nie byliśmy do tego przyzwyczajeni uczeń który cieszy się z tego powodu że dostał dopa zaliczył i ma z głowy to jest uważam powszechny uczeń w liceach tylko my jesteśmy rozpieszczeni po gimnazjum (@@@ śmiech kilku osób@@@)nakładające się głosy nieczytelny fragment) i ja nie mówię że to cieszy ja nie myślę że my musimy się do tego przyzwyczać ale wydaje mi się że tak jest (N1:8).

Wypracowane przez lata koncepcje dydaktyczne, style pracy z uczniami, rozwiązania metodyczne, sposoby organizacji pracy szkoły, współpracy z otoczeniem sprawdzone i efektywne, bowiem modyfikowane i doskonalone przez lata, z dnia na dzień tracą swoją ważność, a wraz z nowymi naborami uczniów do liceum, równoległe do pracy w klasach gimnazjalnych, pojawiły się nowe podstawy programowe, standardy egzaminacyjne, wymuszając redefinicję sposobu realizacji działania podstawowego we wszystkich jego wymiarach

ja się czuję wie pani jak po studiach (.).muszę przygotowywać się prawie jak stażysta wtedy konspekty scenariusze lekcji, wszystko dopracować wiem że matura więc wyszukuję zadania maturalne do każdego rozdziału żeby pokazać im jak to na maturze wyglądają wygląda ten zakres materiału także przygotowuję się (.). ponadto chodzę na takie spotkania na kampus mamy raz w miesiącu spotkania dla nauczycieli i::: tam przygotowujemy się do nowej matury też tej która będzie po liceum czteroletnim (N1/4).

Faza zakończenia to nie tylko bilans strat, ale także okres poszukiwania nowych punktów odniesienia, które umożliwią nadawanie sensu nowej rzeczywistości. Eksplorujący strefę neutralną nauczyciele zarówno indywidualnie, jak i kolektywnie konstatują, że dokonująca się niechciana, niszcząca wieloletni dorobek ich zawodowego życia zmiana może być czasem kreatywnym, szansą na zrobienie czegoś nowego i doświadczenie nowego siebie.

tak jeszcze bym chciała powiedzieć, że my tak wszystko że tak trudno że źle ale w gruncie rzeczy proszę pani my mamy też ogromną satysfakcję bo my się w tym sprawdzamy @@@i ciągle jeszcze dochodzimy do wniosku że my to jeszcze potrafimy oczywiście przecież materiały z matematyki którymi zajmuję się teraz ostatnim razem zajmowałam się jak sama chodziłam do liceum bo tego nie było ani na studiach ani nigdy później w gimnazjum i ja ciągle daję radę i to jest dla mnie ogromna satysfakcja bo przecież jeszcze nie skapcałałam@@@.

Co nam zostało z tych lat...

W fazie liminalnej następuje konstruowanie tożsamości tymczasowych. Takie buforowanie w sytuacji, kiedy „stare” jest nieefektywne, a „nowe” jeszcze nie jest w pełni funkcjonalne, pozwala na wielokrotne próbowanie się w zmianie, aż do uzyskania względnie stałej orientacji tożsamościowej. Dane zebrane w toku wywiadów nie pozwalają na identyfikację typów tożsamości każdego z badanych nauczycieli, dokumentują jednak punkty referencyjne, wokół których te tymczasowe „Ja” są konstruowane. Na obecnym etapie analizy, w okresie, w jakim prowadzone były badania, można wskazać trzy typy takich odniesień:

- orientacja na konstruktywną przeszłość,
- orientacja na minimalizowanie osobistych kosztów zmiany,
- orientacja na indywidualną odpowiedzialności za proces przejścia.

Dla grupy nauczycieli zorientowanych na konstruktywną przeszłość charakterystyczne jest przekonanie, że do nowej rzeczywistości można przenieść strategie, które sprawdzały się i zapewniły sukces w pracy w gimnazjum.

sądzę że my już się wyróżniamy wśród liceów i to bynajmniej nie chodzi ani o ofertę edukacyjną ani o jakieś super profile wymyślane nie wiadomo skąd na użytek nie wiadomo czego zresztą sztuczny wytwór (3) mnie się wydaje że my mamy coś co nas może odróżnić (.). my mamy ogromne zainteresowanie losami ucznia wyniesione z gimnazjum. 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.

Stąd choć badani doświadczają na drodze aplikacji wypróbowanych w przeszłości strategii działania szeregu problemów, niepowodzeń, z determinacją chronią stare ramy i schematy interpretacyjne, co w konsekwencji pozwala im na ochronę dotychczasowego „Ja”.

Cechą charakterystyczną dla drugiej grupy narratorów jest orientacja na jak najszybsze przejście przez sferę liminalną/neutralną, a podejmowane działania są uzależnione od biograficznej i profesjonalnej sytuacji badanych. Nauczyciele z długoletnim stażem pracy, którzy nabyli lub w niedługim czasie nabędą prawo do emerytury, nie podejmują istotnych działań w celu modyfikacji stylu działania i rekonstrukcji tożsamościowych.

ja od przyszłego roku idę na emeryturę. Nie chcę zostać, ja bardzo ciężko pracowałam jak powstawało gimnazjum i cieszę się z tego, to były świetne lata mojej pracy ale nie chcę znów wszystkiego zaczynać od początku (N3:9).

W podobnie zachowawczy sposób reagują młodszy stażem nauczyciele, którzy rozważają zmianę zawodu:

ja powiedziałam dość(!) nie ta praca za takie pieniądze, po urlopie macierzyńskim planuję pracować w korpo (N3:7).

Nauczyciele, którzy zdecydowali się pozostać w zawodzie, dążący do zminimalizowania osobistych kosztów zmiany, przyjmują postawy obronne, jedynie refuszując swoje stare/nowe „Ja”, dostosowując do bieżących potrzeb:

ja pracuję tu bardzo krótko i nie mam tak jak wy takich doświadczeń. Pracowałam w gimnazjum i na pół etatu w liceum to teraz już tylko będzie liceum @@@ (N5:11).

Najczęściej identyfikowaną orientacją w wypowiedziach narratorów była orientacja na przejmowanie indywidualnej odpowiedzialności za zmianę. Wybór takiego punktu referencyjnego, co dokumentują narracje nauczycieli, jest wynikiem z jednej strony silnie zakorzenionego w polskim systemie oświaty aksjomatu zrównującego jakość pracy szkoły z jakością pracy pojedynczego nauczyciela (sumy pojedynczych nauczycieli), z drugiej braku wsparcia doświadczanego przez nauczycieli w toku kolejnych reform oświatowych. Podejmowane przez narratorów z tej grupy działania w strefie liminalnej są skierowane na (re)konstrukcję profesjonalnej tożsamości i podejmowanie nowych zadań prowadzących do konstruktywnych rozwiązań organizacyjnych. Niebezpieczeństwem wyboru tej strategii przejścia przez strefę neutralną jest z jednej strony przeciążenie fizyczne i psychologiczne w wyniku działania w warunkach presji, frustracji i niepewności co do przyszłości organizacji, z drugiej personalizowanie odpowiedzialności za potencjalne niepowodzenia.

Przechodzenie przez strefę neutralną niezależnie od sposobu, w jaki zarządzają zmianą nauczyciele, związane jest z procesami uczenia się, zdobywania nowych doświadczeń i poszerzania strefy, w której konstruowane jest możliwe „Ja”.

uważam że to jest jednak chyba trochę błąd że to ja będę musiała zweryfikować pewne swoje oczekiwania troszeczkę bo to chyba nie powinno tak działać.

Uczenie się z własnych doświadczeń i od innych stanowi ważny czynnik buforowania tożsamości, choć nie jest gwarantem wyjścia ze strefy neutralnej.

proszę pani my ciągle w pokoju, na korytarzu i po lekcjach i wszędzie o tym rozmawiamy jak mam problem to też dzwonię do koleżanki z innej szkoły z liceum i ona jest dla mnie ogromnym wsparciem (N1:7).

Problemem, z jakim zderzają się nauczyciele, który utrudnia przejście przez strefę neutralną, tak jednostkowo, jak i kolektywnie, jest problem nadania sensu sytuacji, w jakiej się znaleźli.

problem jest jeszcze jeden bo to że uczeń jest słaby to mnie to nie przeszkadza po to chodzi do szkoły aby się nauczyć i to w ogóle nie stanowi dla mnie problemu problem stanowi to, że nie ma tutaj w tych uczniach takiego głodu wiedzy tak bym to powiedziała pięknie metaforycznie nie ma jakis ambicji do tego żeby się czegoś więcej dowiedzieć nauczyć chęci do nauki.

Dysonans, jakiego doświadczają badani pomiędzy własną oceną sytuacji a oficjalnym przekazem, brak zainteresowania i wsparcia ze strony nadzoru pedagogicznego i organów prowadzących wzmaga dodatkowo poczucie bezsensu i marnotrawienia sił, przez co część z badanych nauczycieli orientuje na życie „tu i teraz”.

W tej chwili to ja już staram się nie myśleć co dalej idę na lekcję, bardzo się staram robić swoje (N5: 2).

Konkluzja

Próba uchwycenia sensu dokonującej się zmiany w profesjonalnej tożsamości nauczycieli gimnazjów była dla mnie niezwykle ważnym poznawczo i biograficznie doświadczeniem. Dzięki otwartości i życzliwości nauczycieli mogłam obserwować proces tranzycji w trakcie jego trwania, kiedy „wyrwani ze strefy komfortu” pedagodzy poszukiwali dla siebie i swojej organizacji nowego sensu i nowej tożsamości.

Wnioski z przeprowadzonych analiz są umiarkowanie optymistyczne. Niewątpliwie badani nauczyciele podjęli ogromny wysiłek budowania nowej kultury organizacyjnej w trudnych warunkach, pozbawieni wsparcia władz centralnych i lokalnych. Sposób wprowadzania reformy i odebranie nauczycielom poczucia sprawstwa istotnie blokują indywidualne i kolektywne nadawanie sensu nowej rzeczywistości. Strategie zarządzania zmianą preferowane przez badanych są kosztowne psychologicznie, a proces (re)konstrukcji tożsamości

w warunkach, w których brak jest czasu na próbowanie się w zmianie, prowadzić może w konsekwencji do dezorientacji, zagubienia i utrwalania starych niefunkcyjnych ram interpretacyjnych, opóźniając bądź wręcz blokując proces przejścia do kolejnej fazy transycji.

Przeprowadzone badania pozwoliły na prześledzenie procesów dokonujących się w fazach: rezygnacji i neutralnej i wymagają kontynuowania, aby dokumentować proces przebiegu transycji w fazie trzeciej – nowego rozpoczęcia. Przekonują jednak, jak sadzę, o ważności problemu i potrzebie budowania systemu wsparcia szkół i nauczycieli w procesach przejść, które w płynnej nowoczesności nieuchronnie są przed nami.