

PAWEŁ ZALEWSKI 
Uniwersytet Warszawski

KOLONIZACJA PRZYSZŁOŚCI: ORIENTACJE PRZYSZŁOŚCIOWE W NARRACJACH MŁODYCH DOROSŁYCH STUDIUJĄCYCH W WARSZAWIE

Streszczenie

Dyskusja pomiędzy zwolennikami rozszerzonej teraźniejszości a orędownikami koncepcji życia jako projektu, tocząca się na przecięciu socjologii edukacji i socjologii młodzieży, skupiła się na badaniu perspektywy czasowej, w jakiej młode osoby postrzegają swoją przyszłość. Jednakże w ostatnich latach coraz częściej wskazuje się, że takie podejście utrudnia badanie orientacji przyszłościowych, które mogą być szczegółowo zaplanowane w jednym obszarze, a nieprzemyślane w innym. Potencjał do pogodzenia obu podejść wykazuje przedstawiona w artykule koncepcja kolonizacji przyszłości A. Giddensa. Analiza narracyjna trzech wybranych przypadków spośród przeprowadzonych 45 wywiadów narracyjnych z listą poszukiwanych informacji ze studentami i studentkami pierwszego roku studiów I stopnia wybranych uczelni warszawskich pozwoliła na odtworzenie trajektorii edukacyjnych osób badanych oraz sposobów postrzegania przez nie przyszłości w odniesieniu do podejmowania decyzji o pójściu na studia wyższe. Wyniki analizy wskazują, że w badaniach orientacji przyszłościowych należy poszukiwać trzech komponentów: świadomości dyskursywnej, świadomości praktycznej oraz bezpieczeństwa ontologicznego, które pozwalają interpretować orientacje przyszłościowe młodych dorosłych w kontekście ich trajektorii edukacyjnych. Praktyczne

wykorzystanie tych wyników w polityce publicznej w szkolnictwie wyższym polegałoby na umożliwieniu młodemu dorosłemu eksploracji pokrewnych ścieżek edukacyjnych.

Słowa kluczowe: socjologia edukacji, socjologia młodzieży, kolonizacja przeszłości, orientacje przyszłościowe, młodzi dorośli, trajektorie edukacyjne

WSTĘP

Wobec wysokich wskaźników skolaryzacji [Dziedziczak-Foltyn, Gońda 2019] oraz umasowienia szkolnictwa wyższego w Polsce [Kwiek 2018] szczególnego znaczenia nabierają orientacje przyszłościowe młodzieży, wyrażające ich oczekiwania dotyczące przyszłości, cele, które chcą osiągnąć, oraz strategie, którymi chcą się posługiwać. Polska tradycja badań tego typu orientacji skupiała się na opisywaniu przemian procesów poznawczych [Liberska 2008; Trempała, Malmberg 1998], wartości [Kwiecińska-Zdrenka 2008; Szafranec 2011] oraz tożsamości [Cybał-Michalska 2006; Kanclerz 2015] młodzieży, które nastąpiły po 1989 r. Tymczasem dyskusje w literaturze anglosaskiej – dotyczące temporalności planowania przyszłości przez młodzież – w Polsce wzbudzały do tej pory zainteresowanie w kontekście badań postaw wobec rynku pracy [Karolak, Mrozowicki 2017; Mrozowicki, Karolak, Krasowska 2018] czy pozycji społecznej [Gdula 2012; Sadura 2017]. Dyskusja pomiędzy zwolennikami rozszerzonej teraźniejszości [Leccardi 2005; Nowotny 1994; Pais 2003] a zwolennikami życia jako projektu [Anderson i in. 2005; Brooks, Everett 2008; Devadason 2008], którą przedstawiam w artykule, może wzbogacać dyskurs o planach edukacyjno-zawodowych młodzieży w Polsce.

Jednocześnie ta dychotomia utrudnia badanie orientacji przyszłościowych młodzieży jako strategii wielowymiarowych, które w pewnych obszarach mogą być zaplanowane mniej szczegółowo, a w innych obszarach bardziej szczegółowo [Lundqvist 2020; Woodman 2011]. Koncepcja kolonizacji przyszłości autorstwa Anthony'ego Giddensa [2012] pozwala na pogodzenie obu podejść. Kolonizacja przyszłości, rozumiana przez Giddensa jako „tworzenie obszarów przyszłych możliwości dzięki wnioskowaniu kontrfaktycznemu” [Giddens 2012: 308], przesuwając punkt ciężkości w badaniach orientacji przyszłościowych z zakresu czasowego planowania przyszłości na poszukiwanie rodzaju świadomości, który jednostka wykorzystuje w ramach konstruowania „obszaru przyszłych możliwości”.

W artykule pokazuję, w jaki sposób młodzi dorośli samoświadomie kreują orientacje przyszłościowe w ramach swojej trajektorii edukacyjnej. Wnioski formułuję na podstawie analizy narracyjnej trzech wybranych przypadków spośród przeprowadzonych 45 pogłębionych wywiadów indywidualnych ze studentami i studentkami pierwszego roku studiów I stopnia wybranych uczelni warszawskich. Przedstawiam trajektorie edukacyjne osób badanych, rekonstruując ich sposób postrzegania przyszłości w odniesieniu do podejmowania decyzji o pójściu na studia wyższe, poszukując zarazem przejawów trzech rodzajów świadomości opisywanych przez Giddensa (dyskursywnej, praktycznej oraz bezpieczeństwa ontologicznego). W podsumowaniu przedstawiam możliwe ograniczenia badania oraz potencjalne wykorzystanie wniosków do planowania polityk publicznych w szkolnictwie wyższym.

ORIENTACJA PRZYSZŁOŚCIOWA A ORIENTACJA ŻYCIOWA

Ujęcie orientacji życiowej oraz orientacji przyszłościowej w polskiej literaturze badań nad postrzeganiem przyszłości u młodzieży jest na tyle odmienne od ujęcia dominującego w literaturze anglosaskiej, że wymaga oddzielnego omówienia. Koncepcje orientacji życiowych skupiały się na badaniu tożsamości młodzieży (szczególnie w kontekście zmieniającego się świata) albo na rekonstrukcji wartości czy aspiracji młodzieży. Orientacje życiowe w tradycji psychologicznej definiowano najczęściej jako zbiór procesów poznawczych kształtujących nastawienie wobec świata zewnętrznego [Dziwańska 2007; Liberska 2008; Trempała, Malmberg 1998]. Z kolei w nurcie badań dotyczących przemian wartości u młodzieży [Koseła 2011; Szafraniec 2011, 2022] orientacje życiowe definiowano jako część światopoglądu ujawniającego się w preferencjach młodych ludzi [Hejnicka-Bezwińska 1991; Kwiecińska-Zdrenka 2008]. Trzecie, najmłodsze podejście do orientacji życiowych ujmuje je jako zgeneralizowane sposoby postrzegania, wartościowania i reagowania na wyzwania wynikające z globalnych przemian zachodzących w świecie [Cybał-Michalska 2006; Kanclerz 2017; Leppert 2005; Piorunek 2011; Szafraniec 2005]. W ramach tego ostatniego sposobu przedstawiania orientacji życiowych dominują badania opisujące orientacje powiązane z rozwojem zawodowym młodzieży [Domański i in. 2016; Kanclerz 2016].

Oprócz badań nad orientacjami życiowymi podejmowano tematykę orientacji przyszłościowych w kontekście strategii młodych dorosłych wobec prekariatu [Karolak, Mrozowicki 2017; Krasowska, Drabina-Różewicz 2017; Mrozowicki, Karolak, Krasowska 2018] lub rozwoju życia zawodowego

[Stachyra-Sokulska 2019; Timoszyk-Tomczak 2003]. Choć stanowią cenny kontekst dla badań trajektorii edukacyjnych, badania te posiadają *dominantę narracyjną* [Gdula 2012: 327], podczas gdy w moim odczuciu w badaniu orientacji przyszłościowych należy poszukiwać napięć i niejednoznaczności narracyjnych. To ostatnie podejście uwidacznia się przy okazji badań nad polską transformacją i jej wpływem na biografie ludzi doświadczających historycznych przemian [Każmierska 2016a; Leyk, Wawrzyniak 2020; Waniek 2016; 2019], choć rzadko były to badania młodzieży. Wspomniane podejście jest także używane w badaniach podejmujących tematykę mobilności klasowej [Gdula 2012; Sadura 2017].

Propozycja zawarta w tym artykule wzbogaca polską literaturę, z jednej strony mocniej wprowadzając do niej wątki podejmowane w literaturze anglosaskiej, a z drugiej strony łącząc temat orientacji przyszłościowych młodzieży z polską tradycją badań biograficznych. Do tego wątku powracam w dalszych częściach tekstu. W kolejnej części artykułu rekonstruuje dotychczasową dyskusję naukową pomiędzy zwolennikami koncepcji rozszerzonej terażniejszości a zwolennikami koncepcji życia jako projektu, która zdominowała dyskurs anglosaskich badaczy i badaczek socjologii młodzieży.

ROZSZERZONA TERAŻNIEJSZOŚĆ A ŻYCIE JAKO PROJEKT

Próbę zrozumienia, w jakiej perspektywie czasowej młodzi dorośli planują swoje trajektorie życiowe, pierwsze podjęły Julia Brannen i Ann Nilsen [2002, 2007]. Ich praca stała się przyczyną podziału w globalnej społeczności badaczy tzw. *youth studies* na zwolenników koncepcji rozszerzonej terażniejszości oraz życia jako projektu, choć sama plasowała się pomiędzy tymi koncepcjami.

Koncepcja rozszerzonej terażniejszości opisuje młodzież jako tzw. koczowników terażniejszości (ang. *nomads of the present*) [Brannen, Nilsen 2002; Leccardi 2005; Nowotny 1994; Pais 2003]. Zwolennicy tej koncepcji wskazują, że w społeczeństwie ryzyka [Beck 1992] brak stabilności w codziennej rutynie *de facto* uniemożliwia młodym osobom dalekosiężne planowanie przyszłości [Leccardi 2005; Nowotny 1994; Pais 2003]. W koncepcji rozszerzonej terażniejszości zmiany społeczne następują na tyle szybko, że przyszłość miesza się z terażniejszością, a planowanie przyszłości traci na znaczeniu [Nowotny 1994]. Optymalną strategią staje się ciągła eksploracja dostępnych możliwości, która pozwala poradzić sobie z natłokiem szybkich zmian społecznych [Leccardi 2008]. U niektórych młodych ludzi odpowiedzią jest brak zaangażowania w planowanie przyszłości i niepewność co do własnych decyzji [Laughland-Booÿ, Newcombe, Skrbiš 2017]. Brannen i Nilsen [2002, 2007] wskazywały, że koczownicy teraż-

niejszości stosują najczęściej (1) model odroczenia (ang. *deferment*), charakteryzujący się silnym skupieniem na decyzjach podejmowanych w teraźniejszości i unikaniu precyzowania konkretnych planów na przyszłość, albo (2) model adaptacyjny (ang. *adaptability*), w ramach którego młode osoby przyznawały się do zakotwiczenia w teraźniejszości i jednoczesnych prób kreowania krótkotrwałych i niestałych planów przyszłościowych. Autorki wyodrębniły także (3) model przewidywalności, będący elementem konkurującej koncepcji.

Koncepcja życia jako projektu zakłada, że młodzież podejmuje świadome strategie, aby osiągnąć określone cele życiowe [Anderson i in. 2005; Brooks, Everett 2008; Devadason 2008]. Strategie te pozwalają na dostosowywanie się do zmiennych warunków społecznych [Beck 1992; Beck, Giddens, Lash 1994; Giddens 2012], choć różnią się zależnie od dostępnych zasobów [Brannen, Nilsen 2007; Du Bois-Reymond 1998; Lundqvist 2020].

W typologii Brannen i Nilsen [2002] w model przewidywalności (ang. *predictability*), zakładający posiadanie konkretnego planu na przyszłość, wpisywali się młodzi mężczyźni o konserwatywnych poglądach, orientujący się na tradycyjne role społeczne. Dyskutując z tymi wnioskami, Michael Anderson i in. [2005] wykazali, że zdecydowana większość młodych mężczyzn i kobiet planuje nie tylko bliższą, ale również dalszą przyszłość, szczególnie karierę zawodową czy założenie rodziny. Mniejszość unikająca planowania przyszłości to osoby, których zasoby nie pozwalają na planowanie lub „oporni” – osoby o wysokim poziomie społecznego i kulturowego kapitału, które nie muszą angażować się w planowanie przyszłości, aby osiągnąć sukces edukacyjny czy zawodowy [Brooks, Everett 2008].

ORIENTACJE DYSKURSYWNE I ORIENTACJE PRAKTYCZNE

Przyglądając się powyższym dyskusjom, Dan Woodman [2009, 2011] wskazał, że zbyt wielką rolę przypisywano planom młodych osób, konstruując wykluczające się typologie, zarazem pomijając różnorodność strategii młodzieży: „musimy zrozumieć, że ludzie mogą używać orientacji czasowych na różne sposoby, często używając zarówno praktycznych, jak i dyskursywnych form świadomości, ludzie mogą podejmować wysiłek, aby nie myśleć o przyszłości, a jednocześnie podejmować próby kreowania przyszłości w innym obszarze życia” [Woodman 2011: 121].

Woodman zasugerował, że młodzież kieruje się orientacjami dyskursywnymi i praktycznymi, przy czym obie są częścią orientacji przyszłościowej i przybierają formę deklaratywną. Orientacja dyskursywna jest narracją młodzieży o ich

planach na przyszłość, ich wyobrażeniem dobrego życia [Lundqvist 2020], natomiast orientacja praktyczna wiąże się z opowieściami osób badanych na temat działań mających przynieść korzyści (np. opowieści o podejmowaniu stażu, uczestniczeniu w harcerstwie, uczestniczeniu w szkoleniach itp.). Orientacja dyskursywna musi być uświadomiona, w przeciwieństwie do orientacji praktycznej, która może być kształtowana przez środowisko społeczne młodych osób bez refleksji ze strony tych ostatnich [Woodman 2011].

Dan Woodman [2011] i Catarina Lundqvist [2020] pokazują, że młodzież angażuje się w myślenie o przyszłości przez rozważanie potencjalnych obszarów przyszłościowych, zarówno na poziomie dyskursu, jak i praktyk. To oznacza, że młodzi ludzie nie postrzegają przyszłości ani jako rozszerzonej teraźniejszości, ani jako projektu. Powyższy argument rozwijam, odwołując się do pojęcia kolonizacji przyszłości autorstwa Anthony'ego Giddensa [2012], które scharakteryzuję w dalszej części artykułu.

KOLONIZACJA PRZYSZŁOŚCI WEDŁUG GIDDENSA

Dotychczas teorię Giddensa traktowano jako opowiadającą się po stronie zwolenników życia jako projektu [Brooks, Everett 2008], choć on sam wskazuje, że „dążenie do kolonizacji przyszłości jest nieodłącznym elementem strategii planowania życia” [Giddens 2012: 170]. Kolonizacja przyszłości bierze udział w tworzeniu narracji oraz strategii wobec przyszłości, niekoniecznie zaś w projektowaniu przyszłości na wzór tradycyjnych biografii [Du Bois-Reymond 1998].

Kolonizację przyszłości Giddens definiuje jako „tworzenie obszarów przyszłych możliwości dzięki wnioskowaniu kontrfaktycznemu” [Giddens 2012: 308]. Kolonizacja przyszłości opiera się na próbach kalkulacji ryzyka poprzez tworzenie potencjalnych planów na przyszłość [Giddens 2012]. Nie chodzi o plany o dalekim zasięgu, lecz o różnorodność praktyk, których podejmowanie ma na celu oddziaływanie na przyszłość: „wtargnąć można jedynie na skrawek obszaru przyszłości, która wymyka się szacunkom ryzyka. Każda jednostka prowadzi kartotekę szacunków ryzyka, które mogą być mniej lub bardziej czytelne, miarodajne i otwarte na modyfikacje” [Giddens 2012: 170]. Kolonizowanie przyszłości, choć odbywa się w ograniczonym zakresie, jest zakotwiczone w dotychczasowych doświadczeniach jednostki. Służy uzyskaniu kontroli nad czasem i obniżeniu poczucia niepewności.

Aby zaszła kolonizacja przyszłości, refleksyjność jednostki musi zaistnieć na trzech poziomach świadomości: musi wykorzystywać podświadomą wiedzę o świecie, praktyczną wiedzę o prowadzonych działaniach oraz dyskursywną

uzasadnienie podjętego działania [Cybal-Michalska 2013; Szacki 2012]. W koncepcji Giddensa [2012] te świadomości rozumiane są jako poziomy indywidualnego poczucia sprawczości. Świadomość praktyczna oznacza niewerbalizowaną i często nieuświadomianą wiedzę aktorów o własnych działaniach i warunkach ich przeprowadzania. Świadomość dyskursywna oznacza umiejętność wyjaśniania własnych warunków społecznych oraz podejmowanych przez siebie działań [Cybal-Michalska 2013]. Natomiast podświadomość jest rodzajem rutynowej, zwykle nieuświadomianej wiedzy o świecie, która bierze udział w zapewnianiu bezpieczeństwa ontologicznego [Szacki 2012].

W dalszej części pracy zastosuję koncepcję kolonizacji przyszłości do analizy narracji studentów i studentek w kontekście ich trajektorii edukacyjnej.

METODOLOGIA

Analizę przeprowadzono na podstawie transkrypcji 45 wywiadów narracyjnych z listą poszukiwanych informacji trwających od 60 do 90 minut [Kvale, Brinkmann 2009]. Próba dobierana była celowo z wykorzystaniem metody kuli śnieżnej [Silverman 2018]. Rekrutację rozpoczęto od wykorzystania wcześniejszych kontaktów badaczy (np. samorządy studentów na wybranych wydziałach). Kryteriami doboru były: studiowanie na pierwszym roku studiów I stopnia, wiek (19–21 lat), rodzaj kierunku studiów oraz płeć osób badanych (starano się zachować równoliczność). Osoby badane reprezentowały duże uczelnie publiczne z Warszawy i studiowały na kierunkach: humanistycznych (12), ścisłych (7), technicznych (4), społecznych (5), ekonomicznych (4), przyrodniczych (3), rolniczych (6) i medycznych (4). Uczelnie reprezentowane w badaniu to: Uniwersytet Warszawski (26), Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego (8), Politechnika Warszawska (6), Warszawski Uniwersytet Medyczny (3), Szkoła Główna Handlowa (1) i Akademia Wychowania Fizycznego (1). Próba badawcza składała się z 23 kobiet (51%) i 22 mężczyzn (49%). W próbie nie znalazła się żadna osoba, która utożsamiałaby się z niebinarnym podziałem płci.

Celem wywiadów była rekonstrukcja procesów decyzyjnych dotyczących trajektorii edukacyjnych osób badanych. Trajektorja edukacyjna rozumiana była jako opowieść młodych dorosłych o ich doświadczeniach życiowych dotyczących przechodzenia przez kolejne etapy wykształcenia aż do aplikowania na studia wyższe [Pallas 2003]. Osoby na tym etapie edukacyjnym mają niezatarte wspomnienia z procesu decyzyjnego oraz rekrutacji na studia. Przy tym stanowią grupę w momencie przejściowym – nadal przystosowują się do statusu studenta, jednocześnie mając świeże doświadczenia wyniesione ze szkół

ponadpodstawowych. Procedurę badawczą otwierały pytania o oczekiwania wobec studiów oraz dotychczasowe zadowolenie z nich, ukierunkowujące percepcję osób badanych na kategorie poznawcze związane z ich dotychczasowymi decyzjami edukacyjnymi. Następnie proszono osoby badane o odtworzenie ich trajektorii edukacyjnych. Wydobywanie znaczących wydarzeń oraz wspomnień wspomagała kartka z narysowaną osią czasu, na której osoby badane mogły zaznaczać istotne momenty w swojej ścieżce edukacji [Sheridan, Chamberlain, Dupuis 2011]. Od tego momentu wywiad miał formułę swobodną, osoby badane były dopytywane na bieżąco o powody przedstawianych decyzji edukacyjnych, o reakcje aktorów społecznych z bliskiego otoczenia na podejmowane decyzje (np. rodzina, przyjaciele, nauczyciele), o ulubione przedmioty i sukcesy szkolne. Wywiad zamykały pytania o przyszłe plany osób badanych, w szczególności o ich wymarzony zawód, wymarzoną pracę oraz plany na studia magisterskie.

Analiza materiału, zrealizowana w programie Atlas.ti, rozpoczęła się od otwartego kodowania, w trakcie którego wyróżniono wstępne kody opisowe. Następnie za pomocą selektywnego kodowania [Gibbs 2012] nałożono na kody deskryptywne kategorie analityczne wywiedzione z literatury, tj. świadomość dyskursywną, świadomość praktyczną oraz bezpieczeństwo ontologiczne. Do świadomości dyskursywnej przypisano kody opisowe takie jak plan na studia magisterskie, plan założenia rodziny czy wizja przyszłej pracy. Do świadomości praktycznej zaliczono kody opisujące uczenie się, zdobywanie nowych kompetencji, rozbudowę kapitału społecznego czy rozwój zainteresowań. Z kolei do bezpieczeństwa ontologicznego zaliczono kody deskryptywne powiązane z kalkulacją ryzyka, wyrażanym zagubieniem czy niepewnością oraz wsparciem najbliższych. Ta część analizy pozwoliła na zaobserwowanie trzech typów (dyskursywnych) postaw wobec przyszłości wśród osób badanych inspirowanych typologią Brannen i Nilsen [2002, 2007].

Do kolejnego etapu – analizy narracyjnej – wybrano dane z wywiadów z trzema osobami reprezentującymi wspomniane typy postaw. Analiza trzech przypadków pozwala efektywniej uzyskać nasycenie materiału badawczego bez pomijania „niejednoznaczności doświadczeń i maskowanego napięcia” pomiędzy potocznymi wyobrażeniami o trajektoriach edukacyjnych a „sposobami ich przeżywania” u młodych dorosłych [Gdula 2012: 327]. Skupienie się na mniejszej liczbie przypadków pozwala na pogłębione poszukiwanie napięć, niespójności i sprzecznych tendencji u osób badanych [Gdula 2012; Kaźmierska 2016b; Waniek 2016, 2019]. Jedynie w tak pogłębionej analizie możliwe jest wyznaczenie wskaźników bezpieczeństwa ontologicznego, świadomości dyskursywnej oraz świadomości praktycznej, co było celem mojego badania.

W trakcie analizy narracyjnej kodowano znaczące wydarzenia, aktorów, opinie, emocje w trajektorii edukacyjnej tych konkretnych osób badanych, zgodnie ze wskazówkami Grahama Gibbsa [2012]. Następnie rekonstruowano wątki wspomniane przez osoby badane w sposób chronologiczny, tak aby opisać trajektorię wydarzeń, emocji, doświadczeń prowadzących do podjęcia decyzji o pójściu na studia [Liamputtong 2009].

W dalszej części prezentuję narracje trzech wybranych osób badanych: Jana, Agaty i Artura (imiona zmienione). Jan, student historii na Uniwersytecie Warszawskim, został wybrany ze względu na sposób planowania przyszłości i wyrażaną dużą niepewność co do celu podjęcia studiów. Jego postawa stanowi typowy przykład strategii odroczenia. Agata, będąca zwolenniczką strategii adaptacyjnej, postrzegała pójście na studia jako wyzwanie, wobec którego elastyczność planów jest najlepszym sposobem osiągnięcia sukcesu w życiu zawodowym. Artur, jako typowy przedstawiciel strategii przewidywalności, podporządkował studiowanie założonemu wcześniej (i postrzeganemu jako „bezpieczny”) celowi zawodowemu. Te trzy przykłady najlepiej z całej próby spełniały kryteria typologii Brannen i Nilsen [2002, 2007].

JAN – STRATEGIA ODROCZENIA POPRAZ PODJĘCIE STUDIÓW WYŻSZYCH

W momencie wywiadu Jan miał 19 lat, właśnie rozpoczął pierwszy rok studiów historycznych na Uniwersytecie Warszawskim. Mieszkał z rodzicami w Warszawie. Jego rodzice posiadali wykształcenie średnie i żadne z nich nie miało zainteresowań historycznych.

Jan opowiadał, że w podstawówce był bardziej nastawiony na rozwój w obszarze matematyczno-przyrodniczym – brał udział w konkursach matematycznych, miał dobre wyniki z matematyki, fascynował się przyrodą.

Sytuacja zaczęła się zmieniać w gimnazjum, które Jan określił jako *nakierunkowane na przedmioty ścisłe*. Przez nudnych nauczycieli biologii oraz fizyki stracił zainteresowanie przedmiotami matematyczno-przyrodniczymi. W tym okresie po raz pierwszy – dzięki nauczycielowi tego przedmiotu – zainteresował się historią.

Jego opowieść dotycząca okresu sprzed liceum rozwija się wokół wątku utraty zainteresowania przedmiotami ścisłymi (*odwiziały mi się trochę*) na rzecz przedmiotów humanistycznych. Jan podkreślał wątek ciekawości poznawczej. Zainteresowanie matematyką na etapie edukacji podstawowej przedstawiał w kategoriach poszukiwania i rozważania:

[Mi] matematyka sama wchodziła do głowy, tak? Dostawałem jakiś wzór, dostawałem jakieś elementy i mniej więcej byłem w stanie po prostu wydedukować, o co tutaj chodzi. Coś sobie... przeprowadzić jakieś operacje.

W jego narracji wątek ciekawości poznawczej pojawiał się także jako wytłumaczenie większego zainteresowania obszarem humanistycznym. W matematyce zaczęło mu brakować różnorodności, którą zapewniały przedmioty humanistyczne takie jak historia:

Tam było coś nieciekawego, same liczby po prostu. Znaczy nie mogłem się jakoś zagłębić i w żaden sposób nie czuję potrzeby, żeby gdzieś samemu się interesować... Nie wiem, prawdopodobieństwem. Zamiast właśnie uczyć się prawdopodobieństwa lub o tym czytać, wolałem sobie poczytać o Grekach starożytnych, tak? [...] To nie jest coś, nad czym byłbym w stanie spędzić resztę życia, robiąc jakieś badania.

Jan wskazywał, że matematyka przestała być dla niego na tyle interesująca, żeby oprzeć na niej swoją przyszłość. Od momentu skończenia gimnazjum i większego zainteresowania obszarem humanistycznym wątek ciekawości poznawczej był osią narracyjną jego trajektorii edukacyjnej i – w efekcie – jego orientacji przyszłościowej. Jan wybrał *bardziej humanistyczne* liceum w Warszawie i klasę o profilu dziennikarskim. Do liceum poszedł *już bardziej z ambicjami takimi literackimi*. Wcześniejsza ciekawość zamieniła się w ambicję, aby nauczyć się dobrze pisać teksty. W opowieści o tym okresie życia Jan zaczął operować pojęciem własnej pasji, która od tego momentu wyznaczała jego decyzje edukacyjne:

[Liczyłem], że nauczę się, jak pisać teksty, nauczę się właśnie poza klasycznymi rozprawkami, tak? Czy... jakimis esejami, tak? Będę także tworzył jakieś inne formy, bardziej publicystyczne, czy popularno-naukowe na przykład, tak? Ja osobiście zawsze uwielbiałem pisać opowiadania, tak? Więc, że tak powiem stwierdziłem, że po prostu na tym profilu, w tym liceum nauczę się... nauczę się po prostu pisać, tak? Bo to była i nadal jest moja pasja prywatna.

Decyzję o preferowanym kierunku studiów podjął w trzeciej klasie liceum. Na maturze zdawał rozszerzenie z polskiego, historii oraz języka angielskiego. Rozważał rekrutację na trzy kierunki studiów: filologię polską, dziennikarstwo lub historię.

Zrezygnował z filologii polskiej przez *zbyt ambitnego polonistę*, który kazał uczniom zgłębiać klasykę polskiej literatury. Jan uważał, że doświadczenia z czytania klasyków literatury były dla niego za mało immersyjne, że *nie było to coś, w czym można się zagłębić*. Jego zainteresowania literackie oscylowały wokół literatury fantastycznej. Lektury proponowane na języku polskim były dla niego zbyt nużące (*wolno czytam tego typu literaturę*). Czytanie klasyki polskiej literatury porównywał do pracy (*to była... praca, a nie coś, co mnie interesuje*).

Nastawienie do pracy jako do czegoś, co nie będzie dla niego nużące i męczące, co będzie go interesowało, powtarzało się w jego narracji.

Odpowiadając na pytanie o powody rezygnacji z dziennikarstwa, wskazywał, że był zawiedziony kierunkiem dziennikarskim w liceum, ponieważ zaproponowane aktywności w tym obszarze sprowadzały się do napisania trzech krótszych artykułów. W jego odczuciu były to zajęcia głównie teoretyczne, a jego interesowała praktyka pisania. Z podobnego powodu nie poszedł na dziennikarstwo: bo usłyszał od rówieśników, że uczy się tam historii dziennikarstwa, nie warsztatu pisarskiego, wobec czego historia wydała mu się bardziej odpowiednia.

Wytlumaczenie podjęcia studiów historycznych opierało się więc na rachunku zysków i strat. Janowi zależało, aby kierunek studiów: 1) był wpisany w jego zainteresowania literaturą fantasy, 2) pozwolił na rozwijanie warsztatu pisarskiego, 3) był interesujący poznawczo, pozwalał na zagłębienie się w temat. Dodatkowo chciał, aby wybór kierunku studiów był kontynuacją czegoś, co robił już wcześniej, z czego *był dobry*.

Jan rozumiał swoją obecność na kierunku historycznym jako uczenie się o tym, jak opowiada się pewne historie – jako interesujący dla odbiorcy ciąg wydarzeń. Idąc na historię, miał nadzieję na poszerzenie własnej wiedzy w zakresie storytellingu. Z drugiej strony chciał specjalizować się w węższej dyscyplinie historycznej – średniowieczu, co wpisywało się w jego zainteresowanie literaturą fantasy. Ta pasja przerodziła się w chęć rozwoju własnych kompetencji tworzenia oraz pisania powieści, które chciałby osiąść dzięki studiowaniu historii rozumianej jako opowieść o dziejach człowieka:

Zastanawiam się w sumie, czemu sama historia mnie interesuje. Nie jestem w stanie do końca stwierdzić, aczkolwiek [...] prywatnie interesuję się bardzo fantastyką i wydaje mi się, że samo zainteresowanie historią wzięło mi się właśnie z szeroko pojętej fantastyki. Ponieważ [...] fantastyka omawia wydarzenia inspirowane raczej w jakimś stopniu czasami średniowiecznymi. [...] Gdzieś w sobie mam marzenie o spełnieniu się bardziej artystycznym. Właśnie w kierunku kreatywnym. Twórczości pisarskiej, prozaicznej bardziej. I sam sobie coś tam tworzę, tak prywatnie gdzieś.

Choć Jan podzielił się marzeniem o zostaniu pisarzem, w dalszej części wywiadu, zapytany o wizję studiów magisterskich lub przyszłej pracy, twierdził, że nie wie, co będzie robił po studiach lub wręcz, że nie myśli o tym. Jednocześnie wyraził nadzieję, że znajdzie pracę:

Co po studiach? (wzdycha) Nie wiem w tym momencie. Naprawdę nie wiem, co będę robił po studiach. [...] Raczej o tym nie myślę. Głównie dlatego, bo jak myślę, to nie wiem, co to będzie. [...] Mam nadzieję, że będzie dobrze. Że tak powiem po prostu, że da się znaleźć jakąś pracę. Da się jakoś zarobić.

Verbalne deklaracje Jana były zakorzenione w dyskursie „pójścia na studia jako oczywistości”. W wielu krajach europejskich młodzież często traktuje pójście na studia jako oczywisty kolejny etap życia, próbując zwiększyć szansę na realizację swoich aspiracji [Brooks i in. 2021]. System szkolnictwa wyższego staje się dla nich systemem eksperckim [Giddens 2012], czyli miejscem kumulacji oraz transferu wiedzy. Wstępna deklaracja Jana co do planu na przyszłość była pełna niepewności, jego odpowiedzi były tak naprawdę próbą uniknięcia deklaracji co do przyszłości:

Nie widziałem, że tak powiem innej drogi niż pójść do liceum, a później na studia. Jakoś tak nie widziałem takiej możliwości, żeby pójść na przykład do szkoły technicznej, albo do zawodowej na przykład. Jakoś tak dla mnie to było coś takiego abstrakcyjnego. Po prostu idzie się do liceum, idzie się na studia.

Dla Brannen i Nielsen [2002] taka strategia jest próbą odroczenia terminu decyzji o własnej przyszłości. W literaturze była ona często przypisywana osobom, które pochodziły z uprzywilejowanych środowisk [Brooks, Everett 2008]; pozwalała im ominąć wymóg angażowania się w planowanie przyszłości. Sytuacja Jana wydawała się analogiczna:

Mam taką sytuację po prostu finansową w rodzinie, że jestem w stanie sobie pozwolić na to, żeby pójść studia, które niekoniecznie dadzą mi zawód, po którym niekoniecznie znajdę sobie coś, nie wiadomo... jak pieniądze.

Jego bezpieczeństwo ontologiczne było zabezpieczone dzięki dobrej sytuacji finansowej rodziny. Na poziomie dyskursywnym narracja Jana jest przykładem nomadyzmu zakotwiczonego w teraźniejszości: podejmowania decyzji o przyszłości bez potrzeby opierania jej o długoterminowe planowanie.

Jednakże w trakcie wywiadu Jan wyraźnie wspominał o potrzebie rozwoju własnego warsztatu pisarskiego, który chciałby wykorzystać, aby zostać pisarzem literatury fantasty. Paradoksalnie więc, choć nie było to szczegółowe planowanie przyszłości, Jan posiadał pewne wyobrażenie, co mogłoby być efektem jego dotychczasowej edukacji. Można powiedzieć, że dotychczasową decyzję o pójściu na studia oparł na chęci rozwoju własnych zainteresowań, pomijając swoje wyobrażenia o rynku pracy.

Ja się tu czuję w porządku, bo ja przyszedłem jednak na historię też nie do końca z założeniem, że ja będę miał po tym pracę. Ja tutaj poszedłem, bo mnie to interesuje. [...] Moim marzeniem byłoby zarabiać [...] bardziej artystycznie. Na przykład pisać powiedzmy książki. Mi się wydaje wymarzona przyszłość dla mnie.

Co więcej, w jego trajektorii edukacyjnej widać wyraźnie, że do tej pory podejmował wysiłek realizacji tego marzenia: liceum miało być dla niego miejscem

nauki warsztatu pisarskiego, studia historyczne dawały mu możliwość uczenia się, jak opowiadać o wydarzeniach i rozwijać umiejętność storytellingu. Chęć rozwijania swoich zainteresowań poprzez studiowanie, chęć rozwoju kompetencji takich jak wiedza historyczna, umiejętność pisania, umiejętność opowiadania historii – to wszystko wpisuje się w definicję orientacji praktycznej, wspierając jednocześnie wniosek Woodmana [2009], że skupienie jedynie na deklaracjach wypowiedzianych wprost nie pozwala ukazać całości kontekstu postrzegania przyszłości przez młodych dorosłych.

Narracja Jana wokół jego trajektorii edukacyjnej jest jednym z przykładów kolonizowania przyszłości przez młodych dorosłych. Jego decyzje edukacyjne tworzą spójną opowieść: pójście na studia historyczne było efektem wcześniejszych doświadczeń. W jego trajektorii widać kierowanie się myśleniem kontrfaktycznym: kreowanie pomysłów, które następnie poddawane są kalkulacji ryzyka i weryfikacji pod kątem preferencji (np. wybór kierunku studiów). W orientacji przyszłościowej Jana widać jednoczesne zaistnienie trzech elementów: bezpieczeństwa ontologicznego (w postaci dobrej sytuacji finansowej rodziny), świadomości praktycznej (wiedzy na temat znaczenia własnych doświadczeń takich jak pisanie opowiadań czy zainteresowanie literaturą fantasy) oraz świadomości dyskursywnej, czyli precyzowania uzasadnień podejmowanych działań, które ulokowane są w obszarze przyszłościowym. Myśląc o przyszłości, *tworzy obszar przyszłych możliwości*, wśród których uwzględni karierę pisarza, choć nie musi być to dla niego jedyna możliwa ścieżka rozwoju. Wydaje się, że to w ramach studiów Jan chciałby odkryć kierunek, który zainspiruje go do podążania konkretną ścieżką zawodową. Owa ścieżka musi być związana z jego zainteresowaniami.

AGATA – STRATEGIA ADAPTACYJNA: STUDIA JAKO PRZYSTANEK NA DRODZE DO PRACY ZAROBKOWEJ

W momencie prowadzenia wywiadu Agata była 19-letnią studentką finansów i rachunkowości na Wydziale Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego. Przyjechała na studia spoza Warszawy, z dużego miasta. Jej matka była z wykształcenia rusycystką, z zawodu nauczycielką; ojciec miał studia inżynierskie, techniczne, zawodowo zajmował się „budownictwem” (mieszkał w jednym z krajów skandynawskich).

Edukację w szkole podstawowej Agata wspomina przez pryzmat dwóch opowieści. Po pierwsze była *dzieckiem nauczycielskim*, jako że w tej samej szkole uczyła jej mama. Po drugie, dużo się uczyła. Te dwie opowieści stanowiły

podstawę jej narracji o trajektorii edukacyjnej od podstawówki do liceum, w której powtarzał się wątek wypalenia:

W pewnym momencie trochę się wypaliłam podczas tego liceum i dałam sobie spokój z niektórymi rzeczami. [...] No bo [...] chodziłam do podstawówki w tej szkole, w której uczyła [moja mama] i miałam taką jakby presję, chociaż nie ze strony mamy, tylko sama ją sobie narzuciłam, że muszę dać z siebie wszystko. No i od podstawówki byłam bardzo zaangażowana, żeby mieć jak najlepsze oceny, jakie się tylko da. Potem w gimnazjum to samo ze wszystkiego, tylko że doszło więcej przedmiotów, więc uczyłam się jeszcze więcej, a potem poszłam do liceum i w pewnym momencie doszło do sytuacji, że nie dało się rady ze wszystkiego dawać z siebie 100%, bo nie miałam tyle siły, tyle czasu, więc sobie odpuściłam.

Agata opowiadała o presji, która towarzyszyła jej edukacji od wczesnych lat dziecięcych. Presja rzutowała na dalsze doświadczenia. W gimnazjum z rozszerzonym francuskim, do którego warunkiem przyjęcia był test predyspozycji językowych, *czuła się najbardziej zagubiona ze wszystkich etapów edukacji*. Z tego okresu wspominała najlepiej wsparcie polonistki (*bardzo dużo miała we mnie wiary*).

Zachowując ciągłość w narracji o ogromie pracy i wypaleniu nastoletnim, Agata opowiedziała o tym, jak znalazła się w *elitarnym* liceum, jednym z najlepszych w kraju. Choć trafiła do klasy matematyczno-fizycznej, sama wspominała, że nie czuła się ani umysłem ścisłym, ani humanistką, lecz plasowała się gdzieś pomiędzy. Swój stosunek do matematyki określiła jako *love-hate relationship*, czyli nieoczywistą, często antagonistyczną relację, która ostatecznie zaprowadziła ją na obecny kierunek studiów.

Z matematyką miałam taką love-hate relationship, że cały czas trzymałam się tej matematyki, poszłam do matematyczno-fizycznej klasy w liceum, czasem mi nie wychodziło, czasem dostałam dwóję, tróję, ale mimo wszystko cały czas chciałam tej matmy! No i teraz znowu na studia poszłam w matematykę.

Zanim zaczęła studiować na finansach i rachunkowości, rozważała studia językowe, w szczególności sinologię. W tym pomyśle niewątpliwie widać wpływ mamy, według której córka miała uzdolnienia językowe. Jednakże Agata uznała, że studia językowe nie będą dla niej wystarczającym gwarantem przyszłego zatrudnienia.

Brak „wizji” sprawiał, że odkładała wybór studiów, co potęgowało stres. Wiedziała, że chce podjąć studia w obszarze ekonomicznym, dlatego oprócz zarządzania finansami i rachunkowości rozważała ekonomię oraz zarządzanie.

Na początku liceum już byli tacy ludzie, którzy już mieli bardzo ambitne plany, no i było to dla mnie stresujące, że ja jeszcze nie wybrałam. [...] A ja nie miałam żadnej wizji. Tylko to, gdzie pójdę, chyba cały czas miałam w swojej głowie jakieś studia ekonomiczne, zarządzania, a tak na 100% to się zdecydowałam w ostatniej klasie.

Ważnym aktorem w jej opowieści był brat, który skończył ekonomię i pracował jako audytor w Poznaniu. Agata, mając przetarte przez brata szlaki, wskazywała, że to właśnie był powód zwrócenia się w kierunku studiów w obszarze ekonomicznym: *ale myślę, że takim największym impactem był mój brat [...]. Pomyślałam, że to jest coś, w czym mogę się sprawdzić.* W jej narracji wyraźnie pojawiała się rozbieżność między poglądami matki, ojca i brata. Wybór kierunku ekonomicznego był wejściem w retorykę ojca i brata przeciwko matce:

To było tak, że mój brat i mój tata musieli jej tłumaczyć, że to jest bardzo dobry wybór. Bo moja mama stwierdziła, że po tym, co ja robię, nie ma pracy. Że: „co ty będziesz robiła, gdzie ty będziesz pracować, co ty w ogóle mówisz?“, także mój tata i mój brat musieli jej bardzo często tłumaczyć, że to jest bardzo dobry wybór, taki logiczny i praktyczny, i że o czym ona w ogóle mówi.

Ojciec również w prywatnych rozmowach namawiał ją na pójście na kierunek ekonomiczny. Przekonanie o adekwatności studiów do pracy, którą akcentują inni aktorzy z jej rodziny, pojawiało się później w jej orientacji przyszłościowej.

Z postanowieniem pójścia na studia w obszarze ekonomicznym Agata zdawała na maturze rozszerzenia z matematyki i angielskiego. Przez moment rozważała studia za granicą (ekonomiczne), konkretniej: w kraju, gdzie pracuje jej tata. Zrezygnowała, bo nie było tam licencjatu po angielsku. Zamiast tego aplikowała na szereg kierunków ekonomicznych w dużych polskich miastach. Ostatecznie trafiła na finanse i rachunkowość na UW. Była zadowolona z wybranego kierunku studiów, ale wskazała, że *nie ma nic takiego niesamowitego w tych studiach.* Dodała, że kierunek studiów nie był jej pasją. Oprócz wpływu brata jej motywacją było przekonanie, że z takim uniwersalnym wykształceniem spełni wymagania rynku pracy i z łatwością znajdzie zatrudnienie w przyszłości. Studentka podkreślała, że odczuwa strach przed bezrobociem:

Poszłam na ten kierunek i jednym z głównych czynników było, czy ja pod tym względem będę mogła mieć pracę, bo ja po prostu mam w mojej głowie taki strach, że ja nie znajdę pracy po studiach.

Swoją przyszłość widziała w pracy biurowej, przeciwstawiając ją pracy „z pasji”, np. w zawodzie prawniczym:

Np. wizja tego, że pracuję w biurze, nie jest dla mnie odrzucająca – tak jak mam wrażenie dla wielu ludzi, takie korposzczury – to po prostu w negatywnym świetle stawia itd. Dla mnie to jest taka normalna praca, coś, w czym ja siebie widzę, że przychodzę do pracy, robię moją pracę i wracam do domu. [...] W sumie jak nie wiem, co mam zrobić ze sobą, to nie ma się co porywać na takie kierunki jak prawnik albo coś takiego, bo po prostu nie mam pasji, która by mnie jakby przecisnęła przez te trudne studia.

Wyobrażenia o rynku pracy jako o przestrzeni niestabilnej, prekaryjnej, wymagającej elastyczności i posiadania wszechstronnych umiejętności sprawiły, że Agata przyjęła strategię adaptacyjną, wybierając dziedzinę, która wydała jej się uniwersalna. Potwierdza to sugestię Lundqvist [2020], że orientacje dyskursywne zależą w szczególności od sposobu, w jaki młodzież interpretuje wymagania rynku pracy.

Opowiadając o studiowaniu, Agata z ekscytacją mówiła o wchodzeniu w rolę studentki. Ekscytowały ją przeprowadzka do innego miasta i rozpoczęcie nowego etapu w życiu, choć obawiała się, czy uda się jej zaadaptować w nowym środowisku:

Miałam obawy, że nie będę potrafiła nadążyć. [...] No bo na przykład finanse i rachunkowość to nie jest moja pasja, to nie jest jakieś moje zainteresowanie. Więc bałam się, że będę jakaś odłączona, pośród ludzi, którzy się znają w tym temacie, że już są troszkę doświadczeni – nie pod względem pracy, tylko pod względem informacji, wiadomości i tego, co będziemy tam robić. Ale w sumie okazało się, że dużo jest takich osób samych jak ja, zagubionych trochę, właśnie zaczynają od zera i lepiej się poczułam na tym kierunku.

Badana opowiadała, że w adaptacji pomogło jej poznanie nowych znajomych oraz dołączenie do organizacji studenckiej. Opisywała, że musiała niekiedy zmuszać się do integracji, bo inaczej byłaby osamotniona. Interpretuję tę wypowiedź jako jedną z przejawianych przez nią praktyk. Agata zdawała sobie sprawę, że poznawanie nowych ludzi oznacza zwiększanie własnego kapitału społecznego. Inicjowanie integracji, zmuszanie się do wychodzenia z domu czy dołączenie do organizacji studenckiej może być przydatne na rynku pracy w przyszłości:

Właśnie mam taką grupę 6–7 znajomych, tacy co organizowaliśmy integrację na samym początku, żeby poznać wszystkich, ale i tak na te integracje-wyjścia przychodziła połowa, potem coraz mniej i coraz mniej i tak została taka stała grupa, ja też się tam wbiłam do niej, bo stwierdziłam, że no jak nie będę wychodzić czasem, nie będę się zmuszać do wyjścia, to nie będę miała z kim gadać.

Ze względu na chęć uzyskania kompetencji lub wiedzy przydatnych na rynku pracy Agata rozważała pracę w trakcie studiów, staż lub praktykę oraz wyjazd na wymianę międzynarodową. Zależało jej na znalezieniu pracy jak najwcześniej, aby zacząć zdobywać doświadczenie zawodowe. W jej odczuciu była to najlepsza droga do uzyskania stałego zatrudnienia w przyszłości:

Jestem na pierwszym roku i już zastanawiam się, co by zrobić, żeby pójść na jakiś staż. No – już mówiłam wcześniej – ale to, żeby znaleźć pracę, jest dla mnie takie stresujące, że no naprawdę bym chciała zdobyć to doświadczenie, o którym tak wszyscy mówią, że jak masz znaleźć pracę, kiedy wszyscy chcą doświadczenia, a ty nie masz jak tego doświadczenia zdobyć, więc chciałabym już na tym pierwszym roku pójść na jakiś staż [...]. No i jak to często bywa ze stażami, może zostanę w jakiejś pracy już tam.

Badanej zależało na zdobyciu pracy zawodowej, dlatego podjęcie studiów magisterskich uzależniała od zdobycia pracy lub wyjazdu na wymianę międzynarodową:

Na pewno bym chciała wyjechać na tego Erasmusa i być może to zmieni moją perspektywę odnośnie tego, gdzie chcę studiować [...]. Mam nadzieję, że po licencjackich studiach będę mieć normalną, stałą pracę. Nie wiem, w jakim stopniu to połączę z magisterką, na pewno będę chciała robić magisterkę, ale to zależy pewnie, jaką znajdę pracę i jak mi się ona spodoba, i jakie będą wymagania. Czy będą ode mnie oczekiwali, że zrobię tego magistra.

Narrację Agaty można interpretować jako przykład modelu adaptacyjnego [Brannen, Nilsen 2002], gdyż przyjmuje ona orientację na dookreślenie obszaru przyszłej specjalizacji zawodowej. Ta strategia wydawała się warunkować jej pozostałe decyzje edukacyjne. Na poziomie orientacji dyskursywnej odnajduję u niej oczekiwania, aby studia i aktywności około studiów przyczyniły się do uzyskania zatrudnienia. Agata wydawała się przekonana, że czas studiów musi być czasem spędzonym efektywnie. Takie podejście potwierdza np. fragment, w którym opisywała chodzenie na wykłady jako stratę czasu. Nawet jeżeli wykład był dla niej nieciekawym i nic z niego nie wyniosła, to i tak starała się na niego chodzić, aby uspokoić własne sumienie i samą siebie przekonać, że aktywnie się rozwija:

Nie no, ja mam strasznie duże poczucie straty czasu. Nawet jeśli na tym wykładzie nie ma jego materiałów w internecie (bo nie udostępnia), to ja może na pierwsze 15 minut będę słuchać, a potem totalnie odpływam, tylko się przekręcam z boku na bok. Mam wrażenie, że to, że ja tam jestem, daje mi tylko satysfakcję, że ja tam poszłam i że niby coś z tego wyniosę, ale jak wracam do domu i pytam, o czym był ten wykład, to nie jestem w stanie powiedzieć.

Agata przyznawała, że nie ma konkretnego planu (np. pracy w obszarze zainteresowań), jej strategia wydawała się ograniczać do unikania bezrobocia i deklaracji, że nie przeszkadza jej potencjalna praca biurowa. Podkreślała to szczególnie pod koniec wywiadu, odpowiadając na pytanie o marzenia dotyczące przyszłości:

To jest bardzo ciężkie pytanie, bo nie mam marzeń z tym związanych. Tak jak na to patrzę, to po moich studiach, wszyscy się śmieją, ale można zostać księgową i można bardzo dużo zarabiać (śmiech) i tak jest to praca biurowa. Naprawdę nie wiem, zrobię w ten sposób, że przyjrę się ofertom pracy, na które będę mogła zaaplikować z moimi studiami i moim doświadczeniem. I moja ciocia, która też pracuje w biurze (z liczbami), też wyszło w ten sposób, że zaaplikowała z jej kwalifikacjami, i po prostu tam trafiła. To nie jest tak, że ja chcę jakieś konkretne stanowisko i chcę robić jakąś konkretną pracę. Tak naprawdę po takich studiach, na których jestem, to bardzo szeroka gama pracy jest. Oczywiście biurowa, ale mimo wszystko.

Ten fragment wydaje się trafnie określać podejście osób stosujących strategię adaptacyjną, w ramach której młode osoby zakotwiczą swoje plany w teraźniejszości, jednocześnie podejmując próby kreowania krótkotrwałych i niestałych planów przyszłościowych. Agata wpisywała się w tę dyskursywną strategię, deklarując, że nie ma szczegółowego planu na przyszłe zatrudnienie, nie wspominała też o innych aspiracjach. Agata była przekonana, że uzyskawszy szeroki zakres kompetencji, będzie miała swobodę przebiegania w ofertach i wyboru miejsca pracy pod swoje (jeszcze niezdefiniowane) preferencje.

W narracji Agaty orientacja praktyczna zrównuje się z orientacją dyskursywną. Choć studentka nie zadeklarowała szczegółowego planu zawodowego, jej interpretacja wymagań rynku pracy oraz jej nastawienie do pracy biurowej ukazują, że starała się kierować własną przyszłością zawodową choćby poprzez poszukiwanie stażu, pracy w trakcie studiów czy planowanie wyjazdu na wymianę zagraniczną. Opisywała praktyki, które podejmowała, aby realizować orientację dyskursywną.

Agata kolonizowała przyszłość, dysponując wiedzą, zarówno praktyczną, jak i dyskursywną, które odnoszą się do siebie wzajemnie. W jej trajektorii edukacyjnej podkreślony był wątek kalkulowania ryzyka, a podjęcie studiów na finansach i rachunkowości było warunkowane potrzebą ucieczki przed bezrobociem. Bezpieczeństwo ontologiczne dawały Agacie historie zawodowe najbliższych: rozmowy z matką oraz ojcem o przyszłym zawodzie, historie brata oraz ciotki, którzy z sukcesem uzyskali zatrudnienie po skończeniu kierunków ekonomicznych. W narracji Agaty kolonizacja przyszłości była kontynuacją jej trajektorii edukacyjnej. Kolonizując przyszłość, Agata dąży do zdobycia zatrudnienia.

ARTUR – STRATEGIA PRZEWIDYWALNOŚCI: STUDIA JAKO DOPEŁNIENIE PRACY ZAROBKOWEJ

W trakcie przeprowadzania wywiadu Artur miał 19 lat, był studentem pierwszego roku technologii energii odnawialnych w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. Mieszkał w jednej z podwarszawskich miejscowości. O obojgu rodzicach mówił, że nie posiadają wykształcenia wyższego.

Wspominając okres szkoły podstawowej, Artur deklarował, że jego mama *pchała go* w kierunku medycyny, bo chciała mieć lekarza w rodzinie. To objawiało się np. przekonywaniem go do zainteresowania się biologiczną częścią przyrody. Odtwarzając to wspomnienie, Artur wskazał: *trzymałem się tego, co mi tam w głowie świta, nie tego, w co mnie rodzice chcą wpychać*. Jego chęć niezależnego podejmowania decyzji pojawiała się w relacji z rodzicami także póź-

niej, na etapie wyboru studiów. Podkreślał też, że w podstawówce nie lubił zajęć artystycznych, choć bardzo lubił technikę – wykorzystywanie pisma technicznego, robienie rysunków technicznych. To zainteresowanie wyniknęło z obserwowania ojca, który *zawsze coś robił, pracował i robił tym podobne rzeczy; to ja zawsze mu towarzyszyłem*. Rozwój w obszarze technicznym był jednym z definiujących wątków jego trajektorii edukacyjnej.

Po podstawówce Artur trafił do gimnazjum sportowego, do klasy z rozszerzoną matematyką oraz WF-em. Z tego okresu pamiętał rozwijanie kompetencji matematycznych. W efekcie zdał do podwarszawskiego liceum do klasy o profilu matematyczno-fizycznym. Choć na etapie wyboru szkoły średniej nie rozważał pójścia do technikum, w trakcie wywiadu podzielił się refleksją, że mogłaby to być lepsza decyzja. W liceum ugruntowała się jego postawa wobec przedmiotów humanistycznych, które zaczął postrzegać jako niepraktyczne. Przykładowo język polski sprowadzał do uczenia niepotrzebnej analizy klasycznej literatury zamiast nauki przydatnych, życiowych umiejętności takich jak gramatyka, interpunkcja, pisanie listów, felietonów itp. W efekcie wcześniejszej alokacji zasobów w uczenie się matematyki oraz angielskiego na maturze zdał jedynie te dwa przedmioty na poziomie rozszerzonym.

Jego motywacja do pójścia na studia nie była wysoka, szczególnie że jego rodzice – choć zachęcali go do studiowania – zadeklarowali, że zaakceptują każdą decyzję, którą podejmie. Ostatecznie Artur zdecydował się aplikować na studia, stawiając warunek, aby były one dla niego czymś interesującym oraz przydatnym:

Plotłem, trochę na siłę, to myślenie o studiach. Też zastanawiałem się, czy w ogóle iść na studia. Gdzieś tam zwyciężyły te myśli [...] i poszedłem na te studia. I głównie to myślenie i parzenie na ten kierunek, żeby to było coś, co mnie interesuje i coś, co będzie jakoś przydatne.

To ostatnie kryterium – przydatność – silnie uwidaczniało się w jego dalszej narracji. O wyborze kierunku studiów mówił, że była to *chłodna kalkulacja*. Przed podjęciem decyzji zapoznawał się z programem studiów i z opisami zajęć, rozmawiał także z sąsiadem, który kończył inny kierunek na tym samym wydziale. Zależało mu na podjęciu świadomej decyzji. Poszukiwał czegoś przyszłościowego i praktycznego:

Jest to coś, co wiem, że będzie miało superpraktyczne zastosowanie. [...] Szczerze to się tego tak dosyć uczepliłem, bo uznałem, że okej, to jest taka opcja, która mnie interesuje. Nie chciałem mieć żadnego zapychacza w formie logistyki czy ekonomii i uznałem, że to jest to. Mam pod to matury, które będą wystarczały, które dadzą mi jakieś fajne możliwości.

Z jednej strony Artur widział podjęty kierunek studiów jako poszerzanie wiedzy, którą posiadał na poprzednich etapach edukacyjnych. Z drugiej strony pomysł studiowania technologii energii odnawialnych był efektem jego dotychczasowej

pracy – technika liniowego. Na podstawie tego doświadczenia zawodowego badany miał nadzieję na płynne przejście do branży projektowania oraz montażu systemów fotowoltaicznych:

Myślę, że dużą rolę w moich studiach odegrało to, że pracuję, jako technik linowy, myję okna w wieżowcach i tak dalej, a chcę się przerzucić na montaż fotowoltaiki, na serwisowanie turbin. [...] Zdecydowanie moją wymarzoną pracą będzie projektant albo wykonawca systemów fotowoltaicznych, tych systemów turbin wiatrowych, a jednocześnie mieć możliwość pracowania przy tych klinach, które mnie interesują – więc połączenie jakiejś pracy projektanta lub konserwatora z linami i zakres wiedzy związany z tym, czego się dowiedziałem na studiach. Jeśli uda się to połączyć, to będzie super.

Artur prezentował pragmatyczne podejście do studiowania. Od studiów oczekiwał uzyskania kompetencji przydatnych w jego obszarze zawodowym, jak również nawiązania kontaktów w branży:

Miałem nadzieję, że taki a nie inny kierunek pokaże mi jakieś fajne możliwości, pozwoli zawiązać znajomości z ludźmi, którzy w tym siedzą.

Wierzył, że jego dotychczasowe doświadczenie zawodowe oraz zrealizowane studia w przyszłościowej branży pozwolą mu być konkurencyjnym na rynku pracy:

Wiem, że z grubsza świat stara się zmierzać w tę stronę, więc jeżeli ktoś szuka czegoś, co w przyszłości będzie miało jakieś zastosowanie, a jednocześnie jest mało ludzi o tym wykształceniu – bo takich ekonomistów i logistów jest dosyć dużo. To z tego powstanie takie wąskie grono specjalistów, grupa, która będzie na topie, która będzie potrzebna.

Ważniejsze od studiowania były korzyści ze studiowania. W jego narracji ważnym wątkiem było „bycie w środowisku”. W jednym momencie opowiadał, że był członkiem międzynarodowej organizacji skupiającej techników linowych, dzięki której miał dostęp do standardów i opisów technik pracy. W innej części wywiadu opowiadał, że bardzo ważne było dla niego zdobywanie jak największej liczby uprawnień i odbywanie kolejnych kursów:

Właśnie uprawnienia do pracy na linach, międzynarodowe, wszelkie kursy pierwszej pomocy i takie rzeczy, które zaprocentują, a jak nie, to same z siebie dadzą mi pracę.

Narrację Artura można przyporządkować do strategii przewidywalności, jako że wyróżniała go konkretna wizja przyszłej pracy, warunkująca dotychczasowe oraz antycypowane wybory. W typologii Brannen i Nilsen [2002] strategia przewidywalności należała do przykładów traktowania życia jako projektu. Orientacja dyskursywna dotycząca przyszłości była u Artura zakorzeniona w dotychczasowej praktyce zawodowej. Była to opowieść o przechodzeniu od zawodu technika liniowego do wykształconego eksperta od projektowania i montowania systemów fotowoltaicznych, a jednocześnie o pogodzeniu zainteresowań z pracą zarobko-

wą. Potwierdza to wniosek Lundqvist [2020], że orientacja dyskursywna jest efektem dążenia do uzyskania balansu pomiędzy zainteresowaniami a rozwojem kompetencji przydatnych w przyszłej pracy.

W narracji Artura widać nastawienie na rozwijanie i pogłębianie własnych umiejętności. Opowiadał nie tylko o dotychczasowym rozwoju kompetencji zawodowych (np. dołączenie do międzynarodowej organizacji), ale wyrażał nadzieję, że będzie miał okazję nabyć nowe kompetencje czy uprawnienia w trakcie studiów. To orientacja praktyczna spójna z orientacją dyskursywną.

Analiza tego przypadku świadczy o tym, że Artur miał wyraźnie określony plan swojej przyszłości. Jednakże w jego narracji pojawiały się pęknięcia. Ogólna zasada, wyrażona przez niego w odpowiedzi na pytanie o oczekiwania wobec pierwszej sesji egzaminacyjnej, streściła się w następującej frazie: *podchodzę bardzo spontanicznie [...] – czy będzie dobrze, czy będzie źle. Zobaczą, co życie przyniesie*. W podobnym tonie wypowiadał się o studiach magisterskich: *chciałbym mieć czas na tę decyzję, wiedzieć, jak się w tym odnajduję. Jeśli tak, to pójdę na magisterkę, jak nie, to znajdę sobie inną drogę*. Ta ostatnia wypowiedź szczególnie uwidacznia pewien paradoks w narracji Artura – choć jego plan zawodowy był precyzyjny, jego ogólne podejście do życia zakotwiczone było w terażniejszości. Czym innym wydaje się strategia rozwoju zawodowego, a czym innym ogólne podejście do przyszłości. To potwierdza wcześniejsze obserwacje, że narracje młodzieży mogą być pełne paradoksów, które stawiają pod znakiem zapytania sensowność używania kategorii z obszaru rozszerzonej terażniejszości lub życia jako projektu [Woodman 2009, 2011].

Wyjściem z tej pułapki jest zastosowanie koncepcji kolonizacji przyszłości. Widać, że oczekiwania Artura wobec przyszłości były spójne z opowiedzianą przez niego trajektorią edukacyjną. Z jednej strony Artur wydawał się urefleksyjniać planowanie przyszłości zawodowej, zakotwicząc swoje decyzje edukacyjne w dotychczasowych doświadczeniach zawodowych. Szczegółowy pomysł na ścieżkę zawodową świadczy o tym, że miał rozwiniętą świadomość praktyczną, którą racjonalizował za pomocą świadomości dyskursywnej. Z drugiej strony wydaje się, że bezpieczeństwo ontologiczne – wobec wielu możliwości – dawało mu paradoksalnie oparcie oczekiwań wobec przyszłości o terażniejszość. Objawiało się to podejściem do życia na zasadzie *carpe diem – zobacz, co przyniesie życie*; ewentualnie *znajdę sobie inną drogę*, jeżeli dotychczasowe plany nie będą możliwe do realizacji lub ich realizacja przestanie go interesować. Rozumiany jako kolonizacja przyszłości, ten paradoks stał się częścią strategii planowania życia przez Artura. To jeden ze sposobów poznawczego radzenia sobie z wielością wyborów edukacyjno-zawodowych.

KONKLUZJE

Opisane w artykule badania wpisują się w argumentację Woodmana [2011] i Lundqvist [2020], którzy wskazywali, że młodzi ludzie nie postrzegają przyszłości ani jako rozszerzonej teraźniejszości, ani jako projektu. Zamiast tego w pewnych obszarach mogą planować przyszłość bardzo wnikliwie, a w innych prawie wcale. Nieuwzględnienie w analizach tej pozornie wykluczającej się tendencji tworzy niekompletny obraz młodych ludzi jako tych, którzy różnią się stopniem zaangażowania w interakcję z przeszłością [Brannen, Nilsen 2002; Devadason 2008]. W artykule wskazuję, że nawet osoby deklarujące wysoki poziom niepewności własnych planów podejmują praktyki tworzące zindywidualizowane strategie przyszłościowe w oparciu o zainteresowania, doświadczenia czy interpretację wymagań dotyczących rynku pracy, które są dodatkowo spójne z ich narracjami odnoszącymi się do wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych.

Opisane przeze mnie badanie wprowadza operacjonalizację kolonizacji przyszłości w kontekście badań nad orientacjami przyszłościowymi młodzieży. Do tej pory w literaturze, także polskojęzycznej, dominowały podejścia przydzielające młodzież do konkretnych typów zależnych od ich postaw dotyczących przyszłości [Anderson i in. 2005; Brannen, Nilsen 2002; Brooks, Everett 2008; Devadason 2008; Mrozowicki, Karolak, Krasowska 2018; Stachyra-Sokulska 2019]. Poszukując napięć pomiędzy trajektorią edukacyjną młodych dorosłych a ich orientacjami przyszłościowymi, proponowana w artykule koncepcja kolonizacji przyszłości, wzorem badań Woodmana [2011], zwraca uwagę na część dyskursywną i praktyczną orientacji przyszłościowych, rozszerzając je o kontekst bezpieczeństwa ontologicznego.

Próba złożona z osób z topowych uczelni może wzmacniać ukryte założenia teorii Giddensa, którą często krytykuje się za zbyt duży nacisk na sprawczość jednostek [King 1999] czy racjonalność wyborów [Adams 2003]. Zarzuca się jej zachwyty nad neoliberalnym wyzwoleniem poprzez konsumpcję i ignorowanie wpływu, jaki polityka oraz ekonomia mają na działania jednostek [King 1999]. Studenci oraz studentki topowych uczelni w Warszawie na pewno należą do uprzywilejowanej części społeczeństwa, stąd trudno było znaleźć wśród nich osobę, która nie miałaby zapewnionego wsparcia ekonomicznego własnej rodziny. Ciekawą kontynuacją zaprezentowanych badań byłaby próba zastosowania koncepcji kolonizacji przyszłości do badania biografii młodzieży zdeklasowanej lub o niższym statusie społeczno-ekonomicznym.

W artykule nie podejmuję próby prześledzenia klasowego uwarunkowania orientacji przyszłościowych, ponieważ w badaniu nie skupiano się na uwarunko-

waniach klasowych, nie pytano osób badanych o podanie kompletnych informacji dotyczących miejsca pochodzenia, wykształcenia, zawodu lub zarobków rodziców. Większe znaczenie przypisano badaniu trajektorii edukacyjnych, w których pewne charakterystyki (np. wykształcenie czy zawód rodziców) pojawiały się jako informacje kontekstowe. Przyszłe badania dotyczące kolonizacji przyszłości w kontekście trajektorii edukacyjnych mogą skupić się na reprodukcji klasowej orientowania się na przyszłość. W zakresie artykułu nie leżała też analiza uwarunkowań związanych z płcią. Jednakże warto pamiętać, że nadal w krajach globalnej Północy notuje się nierówność ról społecznych, szczególnie w dostępie do niektórych ścieżek edukacyjnych, które stereotypowo przypisywane były do konkretnych płci. Ten wątek wymaga dalszej eksploracji.

Wnioski z artykułu mogą być szczególnie przydatne dla osób zarządzających edukacyjnymi politykami publicznymi z zakresu szkolnictwa wyższego, szczególnie w kontekście wysokich wskaźników wypadania (ang. *drop-out*) ze studiów na pierwszym roku. Biorąc pod uwagę wysokie wskaźniki skolaryzacji, nic dziwnego, że młodzi dorośli zmieniają swoje plany, porzucając studia na rzecz innych aktywności, które wydają im się bardziej atrakcyjne z perspektywy ich poprzednich doświadczeń. Studia nie muszą być jedynym sposobem kolonizowania przyszłości. Z perspektywy zarządzania akademią szczególnie warte uwagi będą osoby wypadające z konkretnej uczelni lub z konkretnego kierunku, których doświadczenia i przemyślenia mogą wzbogacić konstrukcję procesu studiowania. Wnioski z badania wskazują, że studentom i studentkom pierwszego roku licencjatu należy zapewnić możliwość przetestowania różnych kierunków studiów, którymi potencjalnie mogą być zainteresowani obok swojego kierunku prymarnego.

Podziękowania

Za udostępnienie danych oraz wsparcie na pierwszym etapie prac dziękuję dr Annie Baczek-Dombi. Za krytyczne uwagi, merytoryczną dyskusję i nie-słabnący optymizm dziękuję szczególnie dr hab. Renacie Włoch, prof. UW. Podziękowania za trafne wskazówki w trakcie przygotowywania kolejnych wersji artykułu należą się także dr Joannie Mazur i mgr Marcie Gospodarczyk.

BIBLIOGRAFIA

- Adams Matthew.** 2003. "The reflexive self and culture: A critique". *British Journal of Sociology* 54(2): 221–238. <http://doi.org/10.1080/0007131032000080212>.
- Anderson Michael, Frank Bechhofer, David McCrone, Lynn Jamieson, Yaojun Li, Robert Stewart.** 2005. "Timespans and plans among young adults". *Sociology* 39(1): 139–155. <http://doi.org/10.1177/0038038505049006>.
- Beck Ulrich.** 1992. Individualization, institutionalization and standardization: Life situations and biographical patterns. In: *Risk society: Towards a new modernity*, 127–138. London: Sage Publications.
- Beck Ulrich, Anthony Giddens, Scott Lash.** 1994. *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Brannen Julia, Ann Nilsen.** 2002. "Young people's time perspectives: From youth to adulthood". *Sociology* 36(3): 513–137. <http://doi.org/10.1177/0038038502036003002>.
- Brannen Julia, Ann Nilsen.** 2007. "Young people, time horizons and planning: A response to Anderson et al". *Sociology* 41(1): 153–160. <http://doi.org/10.1177/0038038507072288>.
- Brooks Rachel, Glyn Everett.** 2008. "The prevalence of «life planning»: Evidence from UK graduates". *British Journal of Sociology of Education* 29(3): 325–337. <http://doi.org/10.1080/01425690801966410>.
- Brooks Rachel, Achala Gupta, Szazana Jayadeva, Jessie Abrahams.** 2021. "Students' views about the purpose of higher education: A comparative analysis of six European countries". *Higher Education Research & Development* 40(7): 1375–1388. <http://doi.org/10.1080/07294360.2020.1830039>.
- Cybal-Michalska Agnieszka.** 2006. *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cybal-Michalska Agnieszka.** 2013. „Podmiot i struktura społeczna w teorii A. Giddensa – rekonstrukcja i krytyka”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 62(2): 7–31.
- Devadason Ranji.** 2008. "To plan or not to plan?: Young adult future orientations in two European cities". *Sociology* 42(6): 1127–1145. <http://doi.org/10.1177/0038038508096937>.
- Domański Henryk, Michał Federowicz, Artur Pokropek, Dariusz Przybysz, Michał Sitek, Marek Smulczyk, Tomasz Żółtak.** 2016. „Ścieżki edukacyjne a zdolności i pozycja społeczna”. *Studia Socjologiczne* 1(220): 67–98.
- Du Bois-Reymond Manuela.** 1998. "«I don't want to commit myself yet»: Young people's life concepts". *Journal of Youth Studies* 1(1): 63–79. <http://doi.org/10.1080/13676261.1998.10592995>.
- Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, Marcin Gońda.** 2019. „Instrumentalizacja i kapitalizacja edukacji w postawach wielkomiejskich młodych dorosłych”. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 15(4): 62–83. <http://doi.org/10.18778/1733-8069.15.4.04>.

- Dziwańska Kinga.** 2007. „Cele i plany życiowe młodzieży a rozwój perspektywy przyszłościowej: wyniki badań”. *Psychologia Rozwojowa* 12(4): 75–84.
- Gdula Maciej.** 2012. Na luzie totalnym. Analiza biografii osoby zdeklasowanej. W: *Style życia i porządek klasowy w Polsce*, M. Gdula, P. Sadura (red.), 324–350. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gibbs Graham.** 2012. *Analyzing oualitative data*. Repr. Los Angeles: SAGE Publications.
- Giddens Anthony.** 2012. *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hejnicka-Bezwińska Teresa.** 1991. *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: WSP.
- Kanclerz Bożena.** 2015. „Orientacje życiowe młodzieży – ich uwarunkowania i przemiany”. *Studia Edukacyjne* 36: 143–164. <http://doi.org/10.14746/se.2015.36.9>.
- Kanclerz Bożena.** 2016. „Orientacje zawodowe młodzieży akademickiej będącej w okresie tranzytacji z edukacji na rynek pracy”. *Studia Edukacyjne* (38): 109–124.
- Kanclerz Bożena.** 2017. *Orientacje życiowe młodzieży akademickiej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karolak Mateusz, Adam Mrozowicki.** 2017. “Between normalisation and resistance. Life strategies of young precarious workers”. *Warsaw Forum of Economic Sociology* 8(15): 7–32.
- Każmierska Kaja.** 2016a. „Od redaktora: Proces transformacji w doświadczeniach biograficznych”. *Przegląd Socjologii Jakościowej* 12(2): 6–16. <http://doi.org/10.18778/1733-8069.12.2.01>.
- Każmierska Kaja.** 2016b. Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, R. Dopierała, K. Waniek (red.), 61–72. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- King Anthony.** 1999. “Legitimizing post-fordism: A critique of Anthony Giddens’ later works”. *Telos* 115: 61–77.
- Kosela Krzysztof.** 2011. Młodzi Europejczycy na progu dorosłego życia. W: *Młodziź jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodziży PTS. Tom II*, K. Szafraniec (red.), 81–115. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krasowska Agata, Aleksandra Drabina-Rózewicz.** 2017. “Biographical experience of work by young precarious workers in Poland”. *Warsaw Forum of Economic Sociology* 8(15): 33–50.
- Kvale Steinar, Svend Brinkmann.** 2009. *InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Kwiecińska-Zdrenka Monika.** 2008. Zaangażowanie a neutralność: Postawy obywatelskie młodzieży. W poszukiwaniu pola badawczego. W: *Młodość i oświata za burzą przemian*, K. Szafraniec (red.), 187–196. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kwiek Marek.** 2018. Building a new society and economy: High participation higher education in Poland. In: *High participation systems of higher education*, B. Cantwell, S. Marginson, A. Smolentseva (eds.), 334–357. Oxford: Oxford University Press.
- Laughland-Booÿ Jacqueline, Peter Newcombe, Zlatko Skrbiš.** 2017. “Looking forward: Career identity formation and the temporal orientations of young Australians”. *Journal of Vocational Behavior* 101: 43–56. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.04.005>.
- Leccardi Carmen.** 2005. “Facing uncertainty: Temporality and biographies in the new century”. *YOUNG* 13(2): 123–146. <http://doi.org/10.1177/1103308805051317>.
- Leccardi Carmen.** 2008. “New biographies in the «risk society»? About future and planning”. *Twenty-First Century Society* 3(2): 119–129. <http://doi.org/10.1080/17450140802062078>.
- Leppert Roman.** 2005. Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym. W: *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*, R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), 87–101. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Ley Aleksandra, Joanna Wawrzyniak.** 2020. *Cięcia. Mówiona historia transformacji*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Liamputtong Pranee.** 2009. “Qualitative data analysis: Conceptual and practical considerations”. *Health Promotion Journal of Australia* 20(2): 133–139. <http://doi.org/10.1071/HE09133>.
- Liberska Hanna.** 2008. Tożsamość młodzieży i jej orientacja temporalna – ogólny model rozwoju. W: *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*, B. Zimoń-Dubowik, M. Gamian-Wilk (red.), 47–61. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Lundqvist Catarina.** 2020. “Time horizons in young people’s career narratives – strategies, temporal orientations and imagined parallel futures negotiated in local settings”. *Education Inquiry* 11(4): 379–396. <http://doi.org/10.1080/20004508.2019.1601000>.
- Mrozowicki Adam, Mateusz Karolak, Agata Krasowska.** 2018. “Lost in transitions? Biographical experiences and life strategies of young precarious workers in Poland”. *Kultura i Społeczeństwo* 62(4): 69–89. <http://doi.org/10.35757/KiS.2018.62.4.4>.
- Nowotny Helga.** 1994. *Time: The modern and postmodern experience*. Cambridge: Polity Press.
- Pais José Machado.** 2003. “The multiple faces of the future in the labyrinth of life”. *Journal of Youth Studies* 6(2): 115–126. <http://doi.org/10.1080/1367626032000110264>.
- Pallas Aaron.** 2003. Educational transitions, trajectories, and pathways. In: *Handbook of the life course, handbooks of sociology and social research*, J.T. Mortimer, M.J. Shanahan (eds.), 165–184. Boston, MA: Springer US.
- Piorunek Magdalena.** 2011. „(Bez)sens planowania przyszłości... Refleksje o adolescencyjnym projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej”. *Studia Edukacyjne* 18: 133–150.
- Sadura Przemysław.** 2017. *Państwo, szkoła, klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

- Sheridan Joanna, Kerry Chamberlain, Ann Dupuis.** 2011. "Timelining: Visualizing experience". *Qualitative Research* 11(5): 552–569.
<http://doi.org/10.1177/1468794111413235>.
- Silverman David.** 2018. *Doing qualitative research*. 5 ed. London: SAGE Publications.
- Stachyra-Sokulska Anna.** 2019. „Strategie konstruowania własnej przyszłości i orientacja życiowa a planowanie perspektywy zawodowej u progu dorosłości”. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia* 31(3): 177–194. <http://doi.org/10.17951/j.2018.31.3.177-194>.
- Szacki Jerzy.** 2012. *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szafranec Krystyna.** 2005. „«Porzucona generacja»: Młodzież polska wobec wyzwań «społeczeństwa ryzyka»”. W: *Przetrwanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, M. Dziemianowicz, B.D. Gołębnik, R. Kwaśnica (red.), 1–8. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
- Szafranec Krystyna.** 2011. Orientacje życiowe uczącej się młodzieży. W: *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS. Tom II*, K. Szafranec (red.), 31–52. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szafranec Krystyna.** 2022. *Pokolenia i polskie zmiany. 45 lat badań wzdłuż czasu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Timoszyk-Tomczak Celina.** 2003. *Strategie konstruowania własnej przyszłości*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Trempała Janusz, Lars-Erik Malmberg.** 1998. "The anticipated transition to adulthood: Effects of culture and individual experience on Polish and Finnish adolescents' future orientations". *The Journal of Psychology* 132(3): 255–266.
<http://doi.org/10.1080/00223989809599165>.
- Waniek Katarzyna.** 2016. "Paradoxes of Liaison work in individual experiences and their socio-biographical implications". *Przegląd Socjologiczny* 65(4): 9–32.
- Waniek Katarzyna.** 2019. "The precarious life situation trap. The case of »Zealous» Julia – A proponent and a victim of neoliberal reality". *Qualitative Sociology Review* 15(4): 164–193. <http://doi.org/10.18778/1733-8077.15.4.08>.
- Woodman Dan.** 2009. "The mysterious case of the pervasive choice biography: Ulrich Beck, structure/agency, and the middling state of theory in the sociology of youth". *Journal of Youth Studies* 12(3): 243–256. <http://doi.org/10.1080/13676260902807227>.
- Woodman Dan.** 2011. "Young people and the future: Multiple temporal orientations shaped in interaction with significant others". *YOUNG* 19(2): 111–128.
<http://doi.org/10.1177/110330881001900201>.

Paweł Zalewski

**COLONISING THE FUTURE: FUTURE ORIENTATIONS
IN THE NARRATIVES OF YOUNG ADULTS STUDYING IN WARSAW**

Abstract

The discussion between proponents of the extended present and advocates of the concept of life as a project, taking place at the intersection of educational sociology and youth sociology, has focused on exploring the time perspective in which young people perceive their future. However, in recent years it has been increasingly pointed out that this approach makes it difficult to study future orientations, which may be planned in detail in one area and not thought through in another. The potential to reconcile the two approaches is instead shown by A. Giddens' concept of colonizing the future, presented in this article. The narrative analysis of three selected cases from among the 45 narrative interviews with a list of semi-structured questions conducted with first-year male and female undergraduate students at selected Warsaw universities, allowed for the reconstruction of the educational trajectories of the research participants and the ways in which they perceive the future in relation to their decision to continue their education at the university level. The results of the analysis indicate that the study of future orientations should attempt to identify three components: discursive consciousness, practical consciousness, and ontological security, which make it possible to interpret young adults' future orientations in the context of their educational trajectories. The practical application of these findings for public policy in higher education would be to enable young adults to explore related educational pathways.

Keywords: educational sociology, youth sociology, colonisation of the future, future orientations, young adults, educational trajectories