

**Η σημασία της μεθόδου ‘Ιστορίες Ζωής’ στην Έρευνα για τη Δια Βίου Εκπαίδευση: Διεθνείς Προοπτικές.**

**The significance of Method ‘Life History’ to Lifelong Education Research: International Perspectives.**

**Κατερίνα ΠΑΖΙΩΝΗ-ΚΑΛΛΗ**

Διδάκτωρ  
School of Education of the University of Edinburgh-UK  
[kate\\_p\\_k@otenet.gr](mailto:kate_p_k@otenet.gr)

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται τη σημασία της ερευνητικής μεθόδου ‘Ιστορίες Ζωής’ στην έρευνα, συμμετοχή και μάθηση στη δια βίου εκπαίδευση. Η μελέτη συνδυάζει τρέχουσες ευρωπαϊκές απόψεις στο θέμα της ‘βιογραφικής έρευνας’ και της μάθησης των ενηλίκων με μια ευρείας κλίμακας ερευνητική εμπειρία. Μια σύντομη αλλά περιεκτική βιβλιογραφική ανασκόπηση θα αναδείξει πρόσφατες θεωρητικές επεξεργασίες ιστοριών ζωής, από ένα αριθμό εργασιών, στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό που θα αναδειχθεί ως εύρημα είναι μια περισσότερο συστηματική και ακριβής σύνθεση ερευνητικής εμπειρίας, η οποία ως ένα βαθμό έχει περιοριστεί από οικονομικά πλαίσια και στόχους στο πεδίο της τρέχουσας δημόσιας συζήτησης για τη δια βίου εκπαίδευση. Η ελπίδα της παρούσας μελέτης είναι ότι παρουσιάζοντας τις προσωπικές απόψεις των μανθανόντων – στα πλαίσια εκπαιδευτικής έρευνας – αυτό θα αποβεί και προς όφελος των ενδιαφερομένων. Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να προβάλλει μια θεωρητική βάση συζήτησης για την εκπαίδευση και τη ζωή των ενηλίκων και να συνεισφέρει στην ανάπτυξη μεθόδων στη έρευνα της δια βίου εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται από ευρωπαϊκές αλλά και διεθνείς θεωρητικές επεξεργασίες των εν λόγω θεμάτων.

*Εννοιες-κλειδιά:* ‘Ιστορίες Ζωής’, βιογραφική μέθοδος, μάθηση ενηλίκων, δια βίου εκπαίδευση.

**Abstract**

This paper is dealing with the importance of life history in research, participation and learning in lifelong education. The study combines current European theoretical discourse on biographical inquiry, adulthood and learning with a broad scope of empirical experience. A brief, though, concise bibliographical review will bring together endeavours and ambitions already present in a number of projects in the field of adult education. What will be ‘new’ is a more systematic and thorough synthesis of research experience, which has to some extent been limited by economic frames and targets within the daily field of political discourse. The assumption that taking on the perspective of the learner - in the discourse of educational research - will serve the general interests of learners as such is the hope of the present work. The purpose of the study is to provide a theoretical base of discussion of education and adult life and to be able to contribute to the development of method and methodology in lifelong education research by drawing on the European context and beyond.

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία απεικονίζει μια περίληψη σύγχρονων θεωρητικών θέσεων από ένα μεγάλο αριθμό μελετών που βασίζονται στη βιογραφική έρευνα. Ωστόσο, δεν ισχυρίζεται ότι παρουσιάζει πλήρη ανάλυση της μεθόδου «ιστορίες ζωής», στη διερεύνηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό είναι ένα διαφορετικό έργο και δεν είναι δυνατό να παρουσιαστεί στον παρόντα περιορισμένο χώρο/χρόνο. Αν και ακαδημαϊκοί ερευνητές που κάνουν χρήση της βιογραφικής μεθόδου αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν σχετικές πηγές στην δική τους εργασία δεν έχουν εντοπιστεί δημοσιευμένες βιβλιογραφίες με το σύνολο αυτών των πηγών. Ακολουθώντας, από όσο είμαι σε θέση να γνωρίζω, ειδικότερα στο πεδίο της δια βίου και γενικότερα εκπαίδευσης ενηλίκων, στο ελληνικό πλαίσιο, όταν διερευνώνται με τη βοήθεια της βιογραφικής μεθόδου, δεν υπάρχει ολοκληρωμένη σχετική βιβλιογραφία.

Στο κείμενο που θα ακολουθήσει, πρώτα θα σκιαγραφηθεί η βιογραφική προσέγγιση ή ‘ιστορίες ζωής’ και θα επισημανθούν ειδικότερες εξελίξεις, ιδιαίτερα στη μελέτη για τη δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων. Στη συνέχεια, θα σκιαγραφούν κάποιες από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η οικογένεια των ερευνητών που χρησιμοποιεί τη βιογραφική μέθοδο: γύρω από τη γλώσσα και τις διαφορετικές επιστημολογικές παραδόσεις, όπως και για τις έννοιες της αντικειμενικότητας και της υποκειμενικότητας στην έρευνα, συμπεριλαμβανομένου του ρόλου του ερευνητή. Τέλος, θα τονιστεί η σημασία της βιογραφικής έρευνας στην κατανόηση της υποκειμενικότητας και στον εμπλουτισμό της γνώσης, σε όλες τις κοινωνικές της διαστάσεις. Η παρούσα μελέτη εμπνέεται από την ευρωπαϊκή παράδοση, αλλά και την χρησιμοποιεί για να διευρύνει και να επεκτείνει τη συζήτηση σε διεθνή κλίμακα.

## 2. Βιογραφία ή Ιστορίες Ζωής και η σημασία τους στην έρευνα

Οι ‘ιστορίες ζωής’ είναι η βάση των εμπειριών μας, και σαν τέτοια χρησιμεύει ως ένα δημιουργικό πλαίσιο ερμηνείας. Αυτό έχει αποδειχθεί σε ένα μεγάλο αριθμό μελετών με αντικείμενο την εκπαίδευση και μάθηση ενηλίκων. Η μάθηση, οι αποφάσεις και επιθυμίες μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον παρατηρούνται και γίνονται αντιληπτές σαν διαδικασίες τις οποίες τα άτομα ιδιοποιούνται σαν μέρος της δικής τους ιστορίας. Τέτοιες διαδικασίες γίνονται επίσης αντιληπτές στην προοπτική του χρόνου: σαν συνέπειες δηλαδή του τι προηγήθηκε, και του τι μπορεί – ή μπορεί και όχι – να ακολουθήσει. Οι δράσεις και επιλογές στην εκπαίδευσή μας επηρεάζουν και αντανακλούν την ιστορία της ζωής μας.

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από την μέθοδο προσέγγισης ‘ιστορίες ζωής’ αποτελείται από αντιλήψεις υποκειμενικά εδραιωμένες στην καθημερινή ζωή των ατόμων αλλά παράλληλα εμπεριέχει και κοινωνικά – και υπό μια κοινωνιολογική έννοια – δομικά στοιχεία, όπως π.χ. η έμφυλη διαίρεση της εργασίας, ή η γενικότερη μεταστροφή του μοντερνισμού.

Αν και η οριοθέτηση μεταξύ τύπων δεδομένων, προφορικών και γραπτών, δεν είναι πάντα ξεκάθαρη, οι ιστορίες ζωής γενικά διακρίνονται από άλλα είδη γραπτής και προφορικής τεκμηρίωσης ως μια εκτεταμένη καταγραφή της ζωής ενός ατόμου που έχει καταγραφεί από κάποιον άλλο - τον ερευνητή ή την ερευνήτρια - που επεξεργάζονται τα δεδομένα αυτής της καταγραφής όπως μια (αυτό)βιογραφία. Η

«βιογραφία» χρησιμοποιείται συνήθως από τους βιογράφους-ερευνητές ως όρος που καλύπτει μια οικογένεια με πολλά ονόματα: για παράδειγμα, «αυτο/βιογραφική», «ιστορίες ζωής» και «αφηγηματική έρευνα», με το κάθε ένα όρο να έχει τη δική του ιδιαιτερότητα. Σύμφωνα με τον Denzin (1989), η ιστορία ζωής γίνεται αντιληπτή σαν «έρευνα και κατασκευή νοήματος από προσωπικά χρονικά γεγονότα».

Η βιογραφική προσέγγιση στις κοινωνικές επιστήμες έχει εκτεταμένες και διεπιστημονικές εφαρμογές (Clandinin and Connelly, 2000). Αυτό μπορεί να συμβαίνει εν μέρει ως αποτέλεσμα της αντίδρασης κατά των ερευνητικών προσεγγίσεων που τείνουν να περιθωριοποιήσουν ή και να απορρίψουν τις υποκειμενικές οπτικές. Η κοινωνική και εκπαιδευτική συμπεριφορά, στο πλαίσιο της μακράς θητείας του θετικισμού, θεωρήθηκε ως ουσιαστικά καθοριστική ή προβλέψιμη ενώ οι υποκειμενικές έννοιες, αντίστοιχα, θεωρήθηκαν ασήμαντες. Η αντιπροσώπευση και η ανθρώπινη δημιουργικότητα, τόσο σε συλλογικό όσο και ατομικό επίπεδο, υποβιβάστηκαν σε μια περιθωριακή κατάσταση, μακριά από την επιστημονική σχολαστικότητα και ενδιαφέρον. Αντίθετα με αυτή την άποψη, οι βιογράφοι-ερευνητές έχουν τονίσει πως η κατασκευή νοημάτων, μέσα από υποκειμενικές εμπειρίες, για το πώς λειτουργεί η κοινωνία, μπορεί μερικές φορές να οδηγήσει στην αλλαγή δυσάρεστων κοινωνικών καταστάσεων (Chamberlayne *et al*, 2004).

Ωστόσο, οι βιογραφικές προσεγγίσεις δεν είναι ένα νέο φαινόμενο. Έχουν υπάρξει για δεκαετίες, ως ερευνητικές τάσεις στην κοινωνιολογία, την ιστορία, ακόμη και στην ψυχολογία. Η προτίμηση σε αυτές τις μεθόδους φτάνει πολύ πίσω στο χρόνο, όπως για παράδειγμα στην καταλυτική συμβολή των πολωνικής καταγωγής ερευνητών Thomas και Znaniecki (1958) με την επική μελέτη τους «*Ο Πολωνός Αγρότης στην Ευρώπη και την Αμερική, 1918-1920*». Το γεγονός αυτό είχε σημαντική επίδραση στην Κοινωνιολογική Σχολή του Σικάγο και στην ανάπτυξη των βιογραφικών προσεγγίσεων σε άλλα εθνικά πλαίσια.

Η ανάκτηση του παρελθόντος και η επεξεργασία ατομικών και συλλογικών εμπειριών είναι ιδιαίτερος σπουδαία ζητήματα στην ποιοτική έρευνα. Το κοινωνικό περιβάλλον διαποτισμένο από προσωπικές και συλλογικές μνήμες είναι ένα από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά του παρόντος χρόνου (Ricoeur, 2000: 67-163). Σε αυτή την προσπάθεια για ανάκτηση της μνήμης, οι ιστορίες ζωής ως μέθοδος γνωρίζουν μια εκπληκτική ανάπτυξη τόσο στην κοινωνιολογική όσο και στην εκπαιδευτική έρευνα (Erben, 1998).

Κατά τα τελευταία χρόνια η βιογραφική προσέγγιση γνωρίζει πλήρη αναγνώριση από την ερευνητική κοινότητα σε εκπαιδευτικά και ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια (ενδεικτικά στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία οι ακόλουθοι συγγραφείς-ακαδημαϊκοί τονίζουν επανειλημμένα τη σπουδαιότητα της συγκεκριμένης μεθόδου: Bertaux 1981, Ferrarotti 1983, Armstrong 1987, Denzin 1989, Bruner 1991, Alheit 1994,1995, Denzin & Lincoln 1994, West 1996, 2001, Erben 1998, Merrill 1999, Chamberlayne *et al*. 2000, Dominicé 2000, Goodson & Sikes 2001).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, διερευνώνται ορισμένα επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα που αφορούν την βιογραφική μέθοδο και μάθηση, ιδιαίτερα όπως παρουσιάζονται μέσα από την 'εκπαιδευτική βιογραφία' και την βιβλιογραφία των τελευταίων ετών.

### 3. Το φάσμα της Βιογραφικής έρευνας σε σχέση με τη Δια Βίου εκπαίδευση.

Βιογραφικές μέθοδοι χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, σε διεθνές επίπεδο, από τις αρχές της δεκαετίας του '80. Μέσω της βιογραφικής διερεύνησης έχουν μελετηθεί θέματα σχετικά με τους σπουδαστές, καθηγητές, πρόγραμμα σπουδών, μάθηση ενηλίκων, εκπαιδευτικές καινοτομίες, ηγεσία, εκπαιδευτικός χώρος και χρόνος. Για παράδειγμα, η διερεύνηση ιστοριών ζωής και επαγγελματικών ζητημάτων των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας όπως, η επικέντρωση στην καθημερινή ζωή, η μάθηση του επαγγέλματος, κύκλοι της σταδιοδρομίας, εκπαιδευτική σκέψη, οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με εκπαιδευτικές αλλαγές, ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, και τέλος θέματα σχετικά με τη συνεχή επιμόρφωση και την επαγγελματική τους εξέλιξη (βλ. Clandinin & Connelly 2000, Goodson 1992, Goodson & Sikes 2001). Στο αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι πρώτες εφαρμογές των βιογραφικών μεθόδων σχετίζονται με την υπηρεσία και την εκπαίδευση δασκάλων, και την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους καριέρας.

Το φάσμα της βιογραφικής έρευνας σε σχέση με τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση των ενηλίκων είναι σημαντικό. Περιλαμβάνει έρευνα για τις εμπειρίες μάθησης – τόσο σε εύρος όσο και δια βίου – στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και εκπαίδευση ενηλίκων (Alheit 1994, Merrill 1999), ή έρευνα για τις διαδικασίες μάθησης, υποκειμενικότητα και επαγγελματική ταυτότητα σε ποικίλα εργασιακά πολιτισμικά περιβάλλοντα, (Dominicé 2000, West 2001, Salling-Olesen 2007). Και ακόμη περιλαμβάνει άτυπες μορφές μάθησης σε μη-πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς χώρους, όπως η οικογένεια (Thompson 1983, hooks 1984, 1994), ο χώρος της εργασίας (Tett 2000), οι τοπικές κοινότητες (Tett 2002), συνδικαλιστικές οργανώσεις, ακόμα και ο κυβερνο-χώρος ( Henwood *et al*, 2001).

Οι ερευνητές διερευνούν την επίδραση της μάθησης στον τομέα της υγείας και των θεραπευτικών μεθόδων, καθώς και την αντίσταση σε συγκεκριμένες μορφές μάθησης στο πλαίσιο των επιταγών του εκσυγχρονισμού (West 2001). Μέσω της βιογραφικής μεθόδου έχουν εξεταστεί: η σχέση μεταξύ της μάθησης και της ισότητας των φύλων (Ollagnier 2003, Dybbroe 2003) καθώς και η αλληλεπίδραση μάθησης, κοινωνικής τάξης και φύλου (Skeggs 1997, Merrill 1999, Thompson 2000). Κάποιες ορολογίες ίσως ποικίλλουν και κάθε προσέγγιση μπορεί να έχει διαφορετική έμφαση και να στηρίζεται σε ποικίλες φιλοσοφικές, ιδεολογικές ή επιστημολογικές πηγές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ορολογίες «βιογραφία» και «ιστορίες ζωής» χρησιμοποιούνται εναλλακτικά. Σε άλλες περιπτώσεις οι διακρίσεις τους διατηρούνται. Η βιογραφική προσέγγιση έχει σημαντικές συνέπειες για την αλλαγή των ρόλων του ερευνητή, του εκπαιδευτικού, και του ενήλικα σπουδαστή, με στόχο την κριτική των ιεραρχικών μοντέλων. Τα μοντέλα έρευνας είναι ποιοτικά, διεπιστημονικά και συνεργατικά. Απορρίπτεται κατηγορηματικά το χάσμα μεταξύ των επιστημονικών κλάδων και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των ερευνητών και των διδασκομένων προωθείται σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Για να εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι ιστορίες ζωής και χωρίς να λησμονούνται και οι υπόλοιπες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις

άλλων ερευνητών, το έργο του Dominicé (2000), που υλοποιείται στη Γενεύη, με φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και με εκπαιδευτές ενηλίκων, είναι χρήσιμο να αναφερθεί. Οι πρακτικές του συνοψίζονται σε ένα προαιρετικό εβδομαδιαίο σεμινάριο, που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια δύο πανεπιστημιακών εξαμήνων, με επικέντρωση στη βιογραφική μέθοδο. Ο στόχος είναι οι συμμετέχοντες να επεξεργαστούν τη δική τους εκπαιδευτική βιογραφία, από προφορικές και γραπτές πηγές, συνδυάζοντας ατομική και ομαδική εργασία. Οι φοιτητές προετοιμάζουν μια πρώτη προφορική αφήγηση, που παρουσιάζεται στην υπόλοιπη ομάδα και ακολουθεί συζήτηση. Στη συνέχεια, οι φοιτητές γράφουν την βιογραφία τους, με βάση την προφορική αφήγηση, ομαδικές συζητήσεις και γραπτές σημειώσεις που λήφθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Προκειμένου να επιτευχθεί πλήρης συμμετοχή στην κατασκευή νόηματος από τις αφηγήσεις, κάθε φοιτητής καλείται να μελετήσει, ερμηνεύσει και σχολιάσει προφορικά τη βιογραφία ενός από τους/τις συμφοιτητές/συμφοιτήτριές του. Τέλος, η διαδικασία αυτή αξιολογείται μέσω γραπτής έκθεσης από κάθε φοιτητή στην οποία προσδιορίζεται η γνώση που έχει παραχθεί σε προσωπικές, διαδικαστικές και γνωστικές διαστάσεις.

Ο Dominicé (2000) παρατηρεί ότι, πρώτα προσπάθησε να χρησιμοποιήσει τις ιστορίες ζωής ως μια στρατηγική διερεύνησης της εκπαίδευσης και μάθησης ενηλίκων, αλλά πολύ σύντομα εντυπωσιάστηκε από τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της βιογραφικής επεξεργασίας, αρχίζοντας την εφαρμογή της από τους φοιτητές. Ο Dominicé επίσης τονίζει ότι οι ενήλικες σπουδαστές γοητεύονται με αυτή τη μεθοδολογία που ασχολείται με την ιστορία της προσωπικής ζωής από μια ολιστική προοπτική. Η «εκπαιδευτική βιογραφία» (όρος που αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τον Dominicé) προσφέρει μια πολύ έντονη αίσθηση της αμεσότητας, του δυναμισμού, της συνεργασίας, της υποκειμενικότητας και της εμπλοκής. Είναι επίσης μια μέθοδος που προσφέρει ισχυρά κίνητρα για την προώθηση μελέτης και συγγραφής και ακόμη της συζήτησης σχετικά με την παραγωγή, την επικοινωνία και την δυνατότητα εφαρμογής της γνώσης. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας οι αφηγητές διατηρούν τον έλεγχο σχετικά με τη διαδικασία και το προϊόν αυτής της δραστηριότητας. Θεωρία και πράξη συνδέονται αμοιβαίως. Οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί και οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι καθιερώνουν, μέσα από ζωντανή εμπειρία, μια δημοκρατική σχέση. Οι άνθρωποι διαδραματίζουν τον κύριο ρόλο στην εκπαίδευση τους. Όπως γράφει ο Dominicé, «δεν έχουμε μορφωθεί μέχρι να μπορέσουμε να δώσουμε νόημα στην εκπαίδευσή μας - κατά κάποιο τρόπο, δεν είμαστε μορφωμένοι μέχρι να μπορέσουμε να εκπαιδεύσουμε τον εαυτό μας» (Dominicé, 2000: 80).

#### **4. Διαφορές που αναδύονται από την Γλώσσα της Έρευνας και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων**

Οικοδομώντας το διάλογο σε όλη αυτή την ευρωπαϊκή οικογένεια μπορεί, μερικές φορές να είναι δύσκολο. Η Γλώσσα, όπως μας υπενθυμίζουν οι μεταμοντερνιστές και οι μεταδομηστές (poststructuralists), είναι μια ισχυρή διάσταση της ταυτότητάς μας και διαμορφώνει την κατανόηση του κόσμου και τις αλληλεπιδράσεις μας με τους άλλους. Η συνεργασία σε διεθνικό επίπεδο μπορεί να μας βοηθήσει να σταθούμε λίγο εκτός των εθνικών παραδειγμάτων, ενώ μπορούμε να μάθουμε από νέες ιδέες και προσεγγίσεις, αλλά μπορεί επίσης να δυσκολευτούμε να κατανοήσουμε τον 'άλλο'. Επιπλέον, το γεγονός ότι η αγγλική είναι πρωταρχικό μέσο επικοινωνίας σε



ευρωπαϊκά και διεθνή συνέδρια/συμπόσια/συνεργασίες μπορεί να προκαλέσει απογοήτευση στην επικοινωνία, ίσως και αγανάκτηση: όπως στο γαλλόφωνο κόσμο.

Ακόμη και βασικές έννοιες όπως ‘ενήλικες σπουδαστές’, ‘εκπαίδευση ενηλίκων’, ‘ανώτατη εκπαίδευση’ ή ‘πρόσβαση’, που μπορεί να φαίνονται απλές, μπορεί στην πορεία να αποβούν προβληματικές, καθώς έχουν ερμηνευθεί με διαφορετικό τρόπο. Άλλες έννοιες, όπως για παράδειγμα ‘η κοινωνική τάξη’, μπορεί να θεωρηθεί λιγότερο σημαντική σε ορισμένες χώρες. Υπάρχουν συγκεκριμένα ζητήματα, όπως προαναφέρθηκε, μεταξύ του αγγλόφωνου και γαλλόφωνου κόσμου, όπου οι βιβλιογραφίες και οι θεωρητικές συζητήσεις ορισμένες φορές μπορεί να είναι διαφορετικές (αν και μπορεί να υπάρχουν ομοιότητες, για παράδειγμα σε ότι αφορά το φεμινισμό και την επιρροή των ψυχοδυναμικών προοπτικών) (Ollagnier, 2003).

Οι Albert Tuijnman και Ann-Kristin Boström (2002), Καθηγητές στο Ινστιτούτο Διεθνούς Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης, επισημαίνουν την προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης ειδικότερα σε σχέση με τον ορισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων, στο πεδίο της Διεθνούς Συγκριτικής Έρευνας και Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Είναι γνωστό ότι σήμερα στο ζήτημα του ορισμού της «Εκπαίδευσης Ενηλίκων», δηλαδή της εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των ατόμων που είναι σε ηλικία μεγαλύτερη εκείνης που είχαν όταν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, και σε ένα ποσοστό βρίσκονται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, επικρατεί σύγχυση, αβεβαιότητα και ασάφεια. Χρησιμοποιούνται όροι όπως: *συνεχιζόμενη – επανερχόμενη – εναλλασσόμενη – επαναλαμβανόμενη εκπαίδευση*, καθώς επίσης, *δια βίου εκπαίδευση-μόρφωση-μάθηση* είτε σε πλαίσια *ανοικτής και εξ αποστάσεως*, είτε σε συμβατικής μορφής εκπαίδευση (ενδεικτικά βλ. Titmus 1994, Λιοναράκης 1999, Κόκκος 2005, Βεργίδης 2001, Kokosalakis 2001, Johnston 2003). Αυτή η εννοιολογική ποικιλότητα οφείλεται και στο γεγονός ότι οι διάφοροι όροι που χρησιμοποιούνται σε αυτό το ξεχωριστό πεδίο αντιπροσωπεύουν διαφορετικές ιδεολογίες και επίσης στο γεγονός ότι οι έννοιες και τα αξιολογικά συστήματα που αυτές υποδηλώνουν μετεξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου. Ο Alan Rogers (2001) αναφέρεται στην αναζήτηση κάποιου γενικού ορισμού που να καλύπτει τις ποικίλες εκπαιδευτικές κουλτούρες, ώστε να είναι συγκρίσιμες οι πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων σε όλες τις χώρες. Ο Rogers υποστηρίζει ότι είναι δυνατό να επινοηθεί ένα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο για να καλύψει όλες τις δραστηριότητες με τις περισσότερες πολιτισμικές καταβολές.

Η δια βίου εκπαίδευση έχει από καιρό συμπεριληφθεί στην πολιτική agenda – συχνά με την οπτική της ευρείας λαϊκής ενσωμάτωσης και δημοκρατικοποίησης, αλλά πρόσφατα επίσης και σαν ένα μέσο εξυπηρέτησης οικονομικών σκοπών: ενίσχυσης προσόντων για ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας. Ανάλογα, η προσοχή έχει στραφεί κατά κύριο λόγο στη ‘μάθηση ενηλίκων’ σε πιστοποιημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και στα μετρήσιμα αποτελέσματα αυτής της συμμετοχής και πολύ λιγότερο στις ζωές των πρωταγωνιστών της. Μέσα σε αυτό το αντιφατικό πλαίσιο, το τρέχον θεωρητικό ενδιαφέρον στις ‘ιστορίες ζωής’ και άλλες σχετικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα θεωρούνται σαν μια προσπάθεια στροφής της προσοχής μας στις απόψεις των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση και ειδικότερα την εκπαίδευση και επιμόρφωση ενηλίκων κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Οι διαφορές, ωστόσο, στη χρήση και ανάλυση των ιστοριών ζωής μπορεί επίσης να είναι επιστημολογικές. Οι ερευνητές μπορούν να τοποθετούνται σε διάφορα σημεία

σε ένα επιστημολογικό φάσμα που εκτείνεται από τον αντικειμενισμό (objectivism) έως τον υποκειμενισμό (subjectivism). Οι διαφορετικές θεωρητικές θέσεις των ερευνητών οδηγεί σε ποικίλες αντιλήψεις για το ρόλο και την επιρροή του ερευνητή από την αρχή της έρευνας έως τη δημιουργία του κειμένου. Μπορεί, επίσης, να υπάρχουν διαφορές ως προς το σκοπό της έρευνας: όπως στις κοινωνικές επιστήμες ή σε ένα είδος παιδαγωγικής για το πώς αντιμετωπίζονται οι υπαρξιακές και επαγγελματικές, καθώς και προσωπικές προκλήσεις (Dominicé, 2000). Ή, επαναλαμβάνοντας μεγάλα θέματα – δηλαδή αν ο σκοπός της έρευνας είναι να ερμηνεύσει τον κόσμο, ή να τον αλλάξει.

Στο φάσμα αντικειμενισμού/υποκειμενισμού το έργο του Alheit (1995), για παράδειγμα, επικεντρώνεται στην οργάνωση της κοινωνικής ζωής στην εκσυγχρονισμένη κοινωνίες. Υποστηρίζει ότι η «θεωρία της εξατομίκευσης» (Beck, 1992) αποσαφήνισε την αυτόβουλη μεταστροφή στην εκπαίδευση των ενηλίκων και έφερε το σύνολο της ζωής μέσα στο πεδίο της μάθησης. Η ανασυγκρότηση της ζωής ενός ατόμου στις εκσυγχρονισμένες κοινωνίες σηματοδοτεί ένα νέο πρότυπο μάθησης, η οποία έχει ονομαστεί, κατά τον Alheit, «*biographicity*» (Alheit&Dausien, 2000). Αλλά ο Alheit έχει διαφορετική άποψη, για παράδειγμα, από τις φεμινίστριες ερευνήτριες για τη δημιουργία και την ερμηνεία των ιστοριών ζωής, οικοδομώντας τα επιχειρήματά του, εν μέρει, στο έργο του Schutze (1992): Υπάρχει σαφής και αυστηρή διαδικασία για την παραγωγή και την ανάλυση ιστοριών ζωής, η οποία περιλαμβάνει τη διατήρηση της επιρροής του ερευνητή στο ελάχιστο. Υπάρχει η υποψία ότι η πρόσβαση στην αλήθεια της ζωής είναι περισσότερο ή λιγότερο αντικειμενικά δυνατό, αν εφαρμόζεται ένα αυστηρό πρότυπο διαδικασιών.

Οι φεμινίστριες-ερευνήτριες, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι ερευνητές, όπως ο Alheit, αποτυγχάνουν να δώσουν ικανοποιητική εξήγηση όταν διερωτηθούν πώς θα αποδώσουν τις ιστορίες. Κατά την άποψη ερευνητών όπως ο Alheit, υποστηρίζεται ότι όπως και στις φυσικές επιστήμες, οι θεωρίες και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική έρευνα μπορούν να εξουδετερώσουν προσωπικές και πολιτικές επιρροές. Η Michelle Fine (1992) (αλλά και ένας μεγάλος αριθμός βιογράφων-ερευνητριών, όπως ενδεικτικά: Munro 1998, Barr 1999, Mayo 1997, England 1994, Kelly, Burton& Regan 1994, English 1999, Thompson 2000, και άλλες) υποστηρίζει, αντιθέτως, την δυναμική της εμπειρίας, με την οποία «ο γνώστης» αποτελεί μέρος του «τί γίνεται γνωστό». Σε αυτό το πλαίσιο οι ερευνητές πρέπει να διερωτηθούν με ποιο τρόπο διαμόρφωσαν (ή παρενέβησαν) στην ερευνητική διαδικασία. Το αποτέλεσμα είναι ότι δεν μπορούμε να γράφουμε (ή να αφηγούμαστε) ιστορίες για τη ζωή μας, χωρίς να γίνεται αναφορά και, συνεπώς, ανακατασκευή, στις ιστορίες ζωής άλλων και του εαυτού μας μαζί. Κατά συνέπεια, οι γραπτές κατασκευές ιστοριών, που κάνουμε, των 'άλλων' περιέχουν και εκφράζουν τις δικές μας ιστορίες και την κοινωνική και πολιτιστική μας καταγωγή (Miller 1993, 2007, Plummer 2001). Αυτό περιλαμβάνει και τον προσανατολισμό του ερευνητή ως μέλους μιας συγκεκριμένης επιστημονικής κοινότητας (κοινωνιολογία, ψυχολογία, εκπαίδευση, και λοιπές). Επίσης περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση του ερευνητή και του ερευνώμενου - όπως κατατάσσονται, σύμφωνα με τη φυλή, την κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο - μερικές φορές σε ένα πολύ προσωπικό επίπεδο (Lofland & Lofland 1995, Goodson and Sikes 2001). Οι ιστορίες ζωής και οι αυτό/βιογραφικές προσεγγίσεις στην έρευνα επιδιώκουν να είναι περισσότερο ανοικτές και σαφείς για την επιρροή του ερευνητή. Αναζήτηση για την κατανόηση των υποκειμενικών, και όχι των παραδοσιακών αντικειμενικών αξιώσεων, χαρακτηρίζουν την προσέγγιση αυτή.

Η 'στροφή' προς τις βιογραφικές μεθόδους σταδιακά γίνεται όλο και πιο πολύ δημοφιλής τόσο στην έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όσο και στις κοινωνικές επιστήμες γενικότερα. Τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη, πολλά συνέδρια, και ακόμη πιο πρόσφατα η ενεργοποίηση ενός δικτύου για την βιογραφική έρευνα στην εκπαίδευση ενηλίκων (Life History and Biography Network) προσφέρουν τη δυνατότητα (και πρόκληση) λεπτομερούς μελέτης και εξέτασης της τρέχουσας κατάστασης σε σχέση με την ανάπτυξη της μεθόδου. Αυτό, εν μέρει, αφορά τη σημασία της χρήσης της βιογραφικής προσέγγισης στη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Κυρίως όμως προσφέρει την ευκαιρία να αναπτυχθεί συζήτηση και βαθύτερη κατανόηση του σκοπού μιας έρευνας παράλληλα με τη διερεύνηση στις ομοιότητες και διαφορές σε ορολογίες, σε θεωρητικά, επιστημονικά, παραδειγματικά και ιδεολογικά ζητήματα, στον Ευρωπαϊκό χώρο αλλά και μεταξύ των ηπείρων διεθνώς. Η θεωρητική διαφορετικότητα εμπλουτίζει τη βιογραφική έρευνα, ενώ παράλληλα έχει τη δυνατότητα να προβάλλει προκλήσεις στην κατανόηση και επικοινωνία μεταξύ τους σε τοπικό και διεθνές επίπεδο.

Ίσως θα ήταν χρήσιμο, εδώ, να παρατεθεί ένας συνοπτικός πίνακας των τεχνικών που χρησιμοποιούνται στις βιογραφικές έρευνες, είτε απευθύνονται σε μεμονωμένα άτομα, είτε σε ομάδες ατόμων.

## 5. Τεχνικές για τη συλλογή αυτο/βιογραφικών δεδομένων

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζεται σαν παράδειγμα για τα μέσα που χρησιμοποιούνται στην αυτο/βιογραφική έρευνα και έχει προσαρμοστεί από την ποικιλία των τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό έργο Learning Lives Project (2005-2008). Το έργο αυτό υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Exeter (Μεγ.Βρετανία), κατά τη διάρκεια μιας τριετούς περιόδου και ο σκοπός του ήταν να διερευνήσει την αξία της μάθησης και τη σημασία της στη ζωή των ενηλίκων, μέσω της βιογραφικής προσέγγισης.

### *Μέσα για τη συλλογή αυτο/βιογραφικών δεδομένων*

---

#### Τεχνικές ατομικής εργασίας

- 
- Προσωπικά ημερολόγια (ημερήσια, με σταθερή περιοδικότητα, ή περιστασιακά)
  - Παραγωγή ενός θεματικού κειμένου
  - Έρευνα για υλικό μαρτυριών από τη ζωή ενός ατόμου, όπως οικογενειακές φωτογραφίες, επιστολές, τραγούδια, ποιήματα, άλλα αντικείμενα
  - Δημιουργία «σύνθετων αντικειμένων» (π.χ. κουτιά με αναμνηστικά αντικείμενα)
  - Με μολύβι και χαρτί (σημειώσεις, ερωτηματολόγια, χρονολογικό προφίλ)

---

#### Τεχνικές από την εργασία πρόσωπο με πρόσωπο (με και χωρίς παρατηρητές)

- 
- Ανοιχτή συνέντευξη (για παράδειγμα, «μίλησέ μου για τις σημαντικές μαθησιακές εμπειρίες στη ζωή σου»)
  - Σε βάθος συνέντευξη
  - Χρήση εικόνων, ήχων, συμβόλων
  - Συζήτηση για γεγονότα του παρελθόντος



### Τεχνικές από συλλογική εργασία

- Συζήτηση με βάση κείμενα που έχουν παραχθεί σύμφωνα με όσα αναφέρονται παραπάνω
- Συζήτηση με θέμα βιογραφικές εμπειρίες
- Παρουσίαση - προφορική, γραπτή ή και μικτή - μπροστά στην ομάδα (εάν πρόκειται για περισσότερα άτομα)
- Συλλογική εργασία ομάδας με παρατηρητές (εάν υπάρχουν)
- Συλλογική χρήση του υλικού και προβολή του (με συζήτηση)
- Μικτές και διασταυρούμενες τεχνικές (από το ζευγάρι στην ομάδα, από το άτομο στην ομάδα, και το αντίστροφο).

Οι ιστορίες ζωής συμβάλλουν στην παραγωγή βιοματικής και διαλεκτικής γνώσης, που προέρχεται από την συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας, έρευνας, διαδικασίας μάθησης, και της προσωπικής ή και ομαδικής εμπειρίας (βλ. Denzin & Lincoln 1994, Dominicé 2000, Egger 2000). Στο ελληνικό πλαίσιο, ανάλογες εργασίες έχουν υλοποιηθεί από τους ερευνητές-ακαδημαϊκούς Πόπη Πηγιάκη (2007) και Γιώργο Τσιώλη (2007) που τονίζουν ότι η μελέτη των ιστοριών ζωής και των βιογραφικών αφηγήσεων τείνει να αναδειχθεί σε μια προνομακτική ερευνητική στρατηγική για τη διερεύνηση της ανθρώπινης βιωμένης εμπειρίας, της συγκρότησης της ταυτότητας καθώς και των πολλαπλών διαμεσολαβήσεων του κοινωνικού στο ατομικό. Επίσης, στο πεδίο μελέτης φύλου και εκπαίδευσης οι Άννα Βιδάλη, Τάνια Βοσνιάδου, Χρύσα Ιγγλέση και Λίλη Βαριδάκη-Λεβίν (2004) μιλούν για την ιδιαίτερη σημασία της μεθόδου 'Ιστοριών Ζωής' στη μελέτη της γυναίκας εκπαιδευτικού.

Ωστόσο, οι βιογράφοι-ερευνητές, στο σύνολό τους, επισημαίνουν ότι εγείρονται ζητήματα εγκυρότητας των δεδομένων της έρευνας, τα οποία επιβάλλουν την υιοθέτηση αρχών και ασφαλιστικών δικλείδων ηθικής φύσης, αλλά και μεθοδολογικά ζητήματα σχετικά με το ερώτημα πώς διαμορφώνεται το σχέδιο της έρευνας, σε ποιον ανήκει το ερευνητικό κείμενο, τίνος είδους γνώση παράγει, ποιες οι αναλυτικές προσεγγίσεις του ερευνητικού κειμένου (ψυχαναλυτική, συναισθηματική, συμβολική, ιστορική, ανθρωπολογική, κοινωνική).

### 6. Συμπέρασμα

Οι ιστορίες ζωής και η αυτό/βιογραφική προσέγγιση είναι ιδιαίτερα καρποφόρες μέθοδοι στη διερεύνηση του παρελθόντος, στην επεξεργασία των συγκρούσεων και κρίσεων και, στη συνέχεια, ένα χρήσιμο ερευνητικό μέσο για την δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων. Η καθοδηγούμενη συγγραφή εκπαιδευτικών αυτο/βιογραφιών, που χρησιμοποιείται από σπουδαστές, βοηθά στην εργασία σε βάθος γύρω από τον προσωπικό κόσμο τους, με την ανάπτυξη και ενσωμάτωση δεξιοτήτων στις γνωστικές, λειτουργικές, και συναισθηματικές διαστάσεις τους. Η εργασία με τις προφορικές και γραπτές προσωπικές αφηγήσεις βελτιώνει την αυτογνωσία, και οδηγεί σε μια πιο ώριμη προσέγγιση σε προβλήματα, δυσκολίες, κρίσεις και διαπροσωπικές σχέσεις. Η διερεύνηση του παρελθόντος, η εμπειρία που αναδύεται από τον χώρο της οικογένειας, καθώς και μέσα από επίσημες και

ανεπίσημες εκπαιδευτικές διαδρομές, είναι ένας εξαιρετικός τρόπος να μελετηθεί η ατομική ταυτότητα.

Στο παρόν κείμενο εξετάστηκαν τα επιτεύγματα της χρήσης βιογραφικής προσέγγισης για την κατανόηση της ζωής των ενηλίκων σε σχέση με τη δια βίου εκπαίδευση. Ο αγώνας για την οικοδόμηση και την ανάπτυξη συζήτησης και κατανόησης των εμποδίων της γλώσσας, της ορολογίας, της παράδοσης, παραδειγμάτων και ιδεολογίας αποτελεί ήδη μια διαδικασία μάθησης. Υπό μια ευρεία έννοια οι ιστορίες ζωής και η βιογραφική έρευνα αποκαλύπτουν με πολλούς και διαφωτιστικούς τρόπους, την πολυπλοκότητα και το φάσμα της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως και τις καινοτόμες προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται τόσο για να καταγράψουν όσο και για να ερμηνεύσουν. Οι βιογραφικές προσεγγίσεις συναντούν εμπόδια αλλά και προκλήσεις, στην οριοθέτηση της γλώσσας, του πολιτισμού, των επιστημονικών κλάδων, ενώ οι βαθιές επιστημολογικές και μεθοδολογικές διαφορές παραμένουν. Ωστόσο, οι προσεγγίσεις αυτού του είδους, ως σύνολο, προκαλούν κυρίαρχες αντιλήψεις της μάθησης στις πολιτικές συζητήσεις. Τέλος, η βιογραφική έρευνα μπορεί να καθρεφτίσει τις βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης των ενηλίκων, με τη δημιουργία ενός χώρου στον οποίο οι άνθρωποι αισθάνονται ότι αξίζουν και κατανοούνται. Αυτή καθεαυτή η ερευνητική διαδικασία μέσω ιστοριών ζωής αποτελεί μια ισχυρή μορφή μάθησης.-

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (2001). «Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική», στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Πρακτικά του Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, με θέμα: *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική* - Βόλος 1999, σελ.142.
- Βιδάλη, Α., Βοσνιάδου, Τ., Ιγγλέση, Χ. & Βαριδάκη-Λεβίν, Λ. (2004). «Η μέθοδος των Ιστοριών Ζωής στη μελέτη της γυναίκας εκπαιδευτικού», στη Διημερίδα *Φύλο και Εκπαίδευση* - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Βόλος 3-4 Ιουνίου 2004.
- Κόκκος Α. (2005) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης Α., (1999). «Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις;», στο *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.), Αθήνα.
- Πηγιάκη, Π. (2007). «Ιστορίες Ζωής και Προσωπικές Μαρτυρίες στην Ποιοτική Έρευνα: Ηθικά και Μεθοδολογικά Προβλήματα», στο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συμπόσιο: *Θεωρία και Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας* - Πανεπιστήμιο Κρήτης-Ρέθυμνο 16 και 17 Μαρτίου 2007.
- Τσιώλης, Γ. (2007). «Η Επικαιρότητα της Βιογραφικής Προσέγγισης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα», στο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συμπόσιο: *Θεωρία και Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας* - Πανεπιστήμιο Κρήτης-Ρέθυμνο 16 και 17 Μαρτίου 2007.

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alheit, P and Dausien, B. (2000) "Biographicity" as a Basic Resource of Lifelong Learning', in Alheit, P. et al. (eds.) *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, vol. 2, Roskilde: Roskilde University, pp. 400-422.
- Alheit, P. (1994). *Taking the knocks; youth unemployment and biography - a qualitative analysis*. London: Cassell Education.
- Alheit, P. Bron, A. Brugger, E. & Dominicé P. (1995). *The biographical approach in European Adult Education*. Wein: Verban Weiner Volksbildung.

- Armstrong, P.F. (1987). *Qualitative Strategies in Social and Educational Research. The Life History Method in Theory and Practice*. Kingston upon Hull: The University of Hull. School of Adult and Continuing Education. Newland Papers, n° 14.
- Barr, J. (1999). *Liberating Knowledge: Research, feminism and adult education*. Leicester: NIACE.
- Beck, U. (1992). *The Risk Society*. Cambridge: Polity Press
- Berteau, D. (1981). *Biography and Society*. London: Sage.
- Bruner, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chamberlayne, P. J. Barnett & T.Wengraff (2000) (eds) *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge.
- Chamberlayne, P., Bornat, J., & Apitzsch, U. (2004) (eds) *Biographical methods and professional practice*. Bristol: The Policy Press.
- Clandinin, J. and Connelly, M. (2000) *Narrative Inquiry: Experiences and Story in Qualitative Research*, New York: Teachers College Press.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. London: Sage.
- Denzin, N. and Lincoln, Y. (eds.) (1994) *Handbook of Qualitative Research*, London: Sage.
- Dominico, P. (2000) *Learning from Our Lives: Using Educational Biographies with Adults*, San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Dybbroe B (2003), "Professionalism and Gendered Learning in Care", in B. Dybbroe and E. Ollagnier, *Challenging Gender in Lifelong Learning: European Perspectives*. Roskilde: University Press, pp.61-78.
- Egger, R. (2000) 'Applications of Biographical Concepts in Educational Settings', in Alheit, P. Beck, J. et al. (eds.) *Lifelong Learning, Inside and Outside Schools*, vol.2, Roskilde: Roskilde University, pp. 376-387.
- England, K. (1994). 'Getting Personal: Reflexivity, Positionality, and Feminist Research'. in *Professional Geographer*, 46 (1), pp. 80-89.
- English, L.M. (1999). 'Learning from changes in religious leadership: a study of informal and incidental learning at the parish level'. in *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 18, No. 5, pp. 385-394.
- Erben, M. (1998) *Biography and Education*, London: Falmer Press.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Fine, M. (1992). "Passion, Politics and Power", in Fine M (ed) *Disruptive Voices, the possibilities of feminist research*. Michigan: University Press, pp. 205-31.
- Goodson, I. (ed.) (1992). *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goodson, I. and Sikes, P. (2001) *Life history Research in Educational settings*, Buckinghamshire: Open University.
- Henwood, F. Kennedy, H. & Miller, N. (2001). *Cyborg lives? Women's technobiographies*. York: Raw Nerve Books.
- hooks, bell (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*, Boston: South End Press.
- hooks, bell (1994). *Teaching to Transgress*, NY: Routledge.
- Johnston, B. (2003). «Community education and lifelong learning. Local spice for global fare?» in *Lifelong Learning Education Across the Lifespan*, (ed) John Field. Leicester, London: Routledge Falmer.
- Kelly, L., Burton, S. & Regan L. (1994). 'Researching women's lives or studying women's oppression? Reflections on what constitutes feminist research', in Mary Maynard & June Purvis (eds) *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. London: Taylor & Francis, pp. 27-48.
- Kokosalakis, N. (2001). «Lifelong Learning in Greek Universities: policies, practices and prospects», in *European Journal of Education*. vol.36, nr 3, pp. 329-339.
- Learning Lives Project (2005-2008). Retrieved on May 2009 from [www.learninglives.org](http://www.learninglives.org)
- Lofland, J. and Lofland, L.H. (1995). *Analyzing Social Settings*. (3rd ed.), Belmont, CA: Wadsworth.
- Mayo, M. (1997). *Imagining tomorrow: Adult Education for Transformation*. Leicester: NIACE.
- Merrill, Barbara (1999) *Gender, Change and Identity: Mature Women Students in Universities*, England: Ashgate.
- Miller, N. (1993). *Personal Experience, Adult Learning and Social Research*. Centre for Research in Adult Education for Human Development: University of South Australia.
- Miller, N. (2007). *Developing an auto/biographical imagination*. Centre for Research in Adult Education for Human Development: University of South Australia.
- Munro, P. (1998). *Subject to Fiction: Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Buckingham: Open University Press.

- Ollagnier, E. (2003). 'Life History Approach in Adult Education Research' in Bron A. and Schemman M. (eds) *Social Science Theories in International Adult Education*. Bochum Studies in International Adult Education. Munster: Verlag, pp. 270-292
- Plummer, K. (2001). *Documents of Life*. London: George Allen & Unwin.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Rogers, J. (2001) *Adults Learning*, UK: Open University Press.
- Salling-Olesen, H. (2007) "Professional identities: subjectivity and learning Be(coming) a general practitioner" in West *et al.* (eds.) *Using Life-History and biographical approaches in the study of adult and lifelong learning*, ESREA.
- Schutze, F. (1992) "Pressure and guilt: the experience of a young German soldier in World War Two and its biographical implications", in *International Sociology*, 7, pp. 187-208, 347-67.
- Skeggs, B. (1997) *Formations of Class and Gender*, London: Sage.
- Tett, L. (2000). "'I'm Working Class and Proud of It' – gendered experiences of non-traditional participants in higher education", in *Gender and Education*, vol.12, No.2, pp. 183-194.
- Tett, L. (2002). *Community Education, Lifelong Learning, and Social Inclusion*. Edinburgh, Scotland: Dunedin Academic Press.
- Thomas, W I & Znaniecki, F. (1958). *The Polish Peasant in Europe and America*, New York: Dover Publications.
- Thompson, J. (1983) *Learning Liberation: Women's Responses to Men's Education*, London: Croom-Helm.
- Thompson, J. (2000) *Women, Class and Education*, London: Routledge.
- Titmus, C. (1994 ). "Adult, Recurrent, and Lifelong Education: Comparative Studies", in Husén,T. & Postlethwaite T. N. (eds), *The International Encyclopedia of Education*, 2<sup>nd</sup> ed., Oxford: Oxford University Press 1, pp. 176-181.
- Tuijnman, A. & Boström,A.K. (2002). «Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning» in *International Review of Education*, vol. 48, No.1-2, Special Retrospective Issue: Reflecting on Seven Decades in the Life of the Journal, pp. 93-110.
- West L (2001) *Doctors on the Edge; general practitioners, health and learning in the inner-city*. London: Free Association Books
- West, L. (1996) *Beyond Fragments, adults, motivation and higher education; a biographical analysis*. London: Taylor and Francis.