

# PREPLET MIGRACIJ IN UČENJA: BIOGRAFSKO UČENJE KOT FORMIRANJE IDENTITETE IN ZNANJA OB MIGRACIJSKIH IZKUŠNJAH

Klara KOŽAR ROSULNIK<sup>I</sup>, Nives LIČEN<sup>II</sup>

COBISS 1.02

## IZVLEČEK

### Preplet migracij in učenja: Biografsko učenje kot formiranje identitete in znanja ob migracijskih izkušnjah

Besedilo prikaže migracijske izkušnje kot polje učenja, ki ga interpretiramo s teorijo biografskega učenja. Migracije so pomemben življenjski prehod, ki ustvarja možnosti za učenje tako na makro ravni ob soočanju posameznika s kulturnimi sistemi kot na makro ravni ob drobnih zgodbah individualnega izkušanja odnosov in prehodov. Biografsko učenje obravnava kot proces, ki se dogaja v vsakdanjem življenju in pomeni re-/konstrukcijo identitete, znanja, veščin, stališč in vrednot. V tem procesu je subjekt avtorefleksiven, aktiven »producent« znanja in konstruiranja lastne identitete. Z učenjem se preko reflektivne naracije in reflektivne prakse vsakdanjega življenja spreminja njegov življenjski svet. Namen članka je analizirati biografsko učenje in ga ob migracijah kot transformativnih izkušnjah opisati kot konceptualno orodje za njegovo raziskovanje.

KLJUČNE BESEDE: migracije, biografsko učenje, življenjska zarez, identiteta

## ABSTRACT

### Intertwining of Migrations and Learning: Biographic Learning as Forming an Identity and Knowledge through Migration Experiences

The text presents migration experiences as a field of learning interpreted through the biographic learning theory. Migrations represent important life transitions creating learning opportunities both on the macro level by individuals facing cultural systems, and on the micro level through tiny stories of an individual's experiencing of relationships and transitions. The text deals with biographic learning as a process that takes place in everyday life and signifies a (re)construction of identity, knowledge, skills, attitudes and values. In this process, the subject is auto-reflective, an active "producer" of knowledge and constructor of their own identity. With learning, their life sphere changes through reflective narration and reflective practices of everyday life. The purpose of the paper is to analyse biographic learning and to describe it as a conceptual tool used to research learning by means of migrations as transformative experiences.

KEY WORDS: migration, geographical learning, disjunction, identity

<sup>I</sup> Univ. dipl. pedagoginja, doktorandka na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, Predoslje 10, SI-4000 Kranj, klara.kozar@gmail.com.

<sup>II</sup> Dr. pedagogike, docentka, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Aškerčeva 2, SI-1000 Ljubljana, nives.licen@guest.arnes.si.

## UVOD

Migracije so specifičen pojav, s katerim se ukvarjajo različne humanistične in družboslovne vede. Kot interdisciplinarno področje raziskovanja so preplet različnih spoznanj. V andragogiki se s proučevanjem migracij in z njim povezanega učenja ukvarjamo na dva načina. Prvi je povezan z različnimi vrstami organiziranega izobraževanja za migrante (prim. McNair 2009; Vrečer 2010; Moser 2012; Guo 2013; Zelinska 2013), drugi pa z doživljanjem sprememb in izkustvenim učenjem ob zapuščanju geografskega in socialnega prostora ter umeščanju v nov prostor, odraža pa se v spremenjenih posameznikovih znanju in identiteti, simbolnih mrežah in pomenih, načinih mišljenja, emocionalnih procesih in praksah vsakdanjega življenja. Organizirano izobraževanje za migrante je del številnih raziskav. Tudi v sklopu ESREA mreže raziskovalcev izobraževanja odraslih je organizirana posebna, migracijam namenjena skupina (ESREA 2014), ki se ukvarja z različnimi oblikami in dejavniki izobraževanja. Razmeroma malo pa je raziskav o t. i. informalnem učenju ali učenju<sup>1</sup> v vsakdanjem življenju, ki bi vključevale tudi izkušnje migrantov.

Migracije ustvarjajo procese in situacije multiple pripadnosti, migrantov namreč ne povezujejo izključno z enim samim prostorom – izvornim, ali z novo družbo. S horizontalnim gibanjem med različnimi kulturnimi konteksti namreč prihaja do medsebojnega prepletanja. Migracijske izkušnje v vsakdanjih praksah poleg občutenja pripadnosti ustvarjajo številne druge izzive, ki jih, ko želimo fenomenološko<sup>2</sup> spoznati osebno izkušnjo kot vir učenja, pogosto raziskujemo z etnografskimi in biografskimi metodami (prim. Eastmond 2007; Trifanescu 2013). Vsakdanje prakse, ki (ob migraciji) niso zgolj ponavljanje znanih rutin, so »umeščene v stalne premisleke o spreminjanju in ohranjanju« (Milharčič Hladnik 2007: 40). To implicira reflektivno učenje, ki ga razumemo kot holistični proces oblikovanja znanja, emocij, stališč, vrednot. Prakse se spreminjajo z izbiranjem in odločanjem, kateri način življenja bo posameznik v novih kulturnih okoljih inoviral (spremenil, transformiral ali razvil) in katere kulturne prakse bo ohranil. Holistični procesi spreminjanja posameznikove osebnosti ob doživljanju migracij so bili izziv že za raziskave v prejšnjem stoletju. Thomas in Znaniecki (Ule 2009: 125) sta, da bi zajela različna področja človekove osebnosti, ki se spreminjajo in vplivajo na delovanje v novem okolju, oblikovala koncept stališč (kot konglomerat med kognitivnim, emocionalnim in aktivnostnim). Pojasniti sta želela težave poljskih migrantov pri vključevanju v ameriško družbo (glej tudi Stanley 2010). V sodobnosti se torej poleg raziskovanja izobraževanja kot organizirane dejavnosti v povezavi z migracijami razvija še področje raziskovanja učenja kot neorganiziranega procesa. Migracije razumemo kot intenzivne tranzicije, ob katerih posameznik za transformiranje svoje izkušnje uporablja različne modalitete, ki so zato vir učenja.

Migracijske izkušnje so vir novega znanja in vplivajo na spreminjanje identitete. Spremembe znanja in identitete lahko pojasnujemo s teorijami transformativnega (Illeris 2014), reflektivnega (Korthagen 2008) in biografskega učenja (Alheit, Dausien 2002). Slednje, ki implicira pridobivanje, strukturiranje in prestrukturiranje znanja ter veččin, razvoj osebnih značilnosti in konstrukcijo identitete, interpretiramo kot proces učenja v vsakdanjem življenju ter iz življenja (Hoare 2009: 75). Vse to se odraža v spremenjenih praksah, ki so del posameznega sociokulturnega okolja, zato lahko govorimo o 'situacijskem učenju' (*situated learning*). Raziskovanje tovrstnega učenja je raziskovanje učenja v vsakdanjem življenju v nekem kulturnem kontekstu.

- 1 Za učenje, ki ni organizirano in se dogaja v vsakdanjem življenju kot nenadzorovano učenje, nimamo enotnega poimenovanja. V literaturi se pogosto srečujemo z izenačevanjem izraza *informal* z izrazom 'priložnostno'. Strinjamo se z Bracom Rotarjem (Rotar 2013: 103), da za vse strokovne izraze ni mogoče najti slovenske ustreznice in da je včasih »ponaševanje« vir nesporazumov. Informalno učenje ne pomeni le priložnostnega pridobivanja znanja, temveč označuje »nezapovedano, nenadzorovano, samoiniciativno« učenje (prav tam), ki ni priložnostno usposabljanje. Informalno učenje lahko razumemo kot učenje v vsakdanjem življenju, ki se ne dogaja zunaj družbenih procesov.
- 2 Pri raziskovanju učenja in izobraževanja v povezavi z migracijami ne uporabljamo le fenomenoloških pristopov. Slednji so primerni pri uporabi modela biografskega učenja, ker zasledujemo doživljajsko bivanjske značilnosti; te vodijo v bivanjsko celovitno vednost, ki poleg racionalnega vključuje tudi emocionalno, duhovno, utelešeno znanje, ki ga proučujemo iz zornega kota posameznika ali posameznice, ki učenje doživlja.

Pri analizi dejavnikov, ki vplivajo na ustvarjanje znanja in re-/konstrukcijo identitete, izhajamo iz predpostavke o aktivni vlogi posameznika, ki ustvarja svojo življenjsko pripoved in oblikuje svoje vsakdanje prakse. Tako nastajajo eksplicitni pomeni in eksplicitno znanje in tudi tiha produkcija pomenov ali tiho znanje, ki najpogosteje ostaja neozaveščeno in neprepoznano. Produkcija pomenov v življenjskem svetu ne poteka kot petrificirana reprodukcija zunanjih okvirov, temveč je posameznik aktivni ustvarjalec svojega imaginarija ali referenčnega okvira.

Besedilo analizira biografsko učenje kot konceptualno orodje, s katerim lahko interpretiramo učenje ob migracijah. Ko se ljudje selijo, izstopijo iz nekega prostora, ki dobi mesto v spominu, in vstopijo v nov prostor, ki ga opomenijo, kar lahko razumemo kot učenje ob namestitvi. Ob tem razvijajo občutek za oba sociokulturna prostora in spreminjajo referenčni okvir, s pomočjo katerega presojujejo sebe in okolje.

## BIOGRAFSKO UČENJE

Ker biografsko učenje raziskujemo interdisciplinarno, ga lahko osvetlimo iz različnih zornih kotov. Koncept biografije kot konstrukcije identitete je del socioloških in antropoloških raziskav. Na biografsko pripoved je pozorna psihoanaliza, kulturna in socialna psihologija pa proučujeta biografije in učenje v kontekstu raziskovanja kognitivnega in emocionalnega razvoja.

Koncept 'biografskega učenja' (*biographical learning*) se je pojavil v devetdesetih letih prejšnjega stoletja in je prinesel preobrat pri proučevanju učenja v vsakdanjem življenju. Model osvetljuje učenje kot stalno izkustveno razvijanje s poudarkom na reflektivnosti. Poleg poudarjanja posameznikove subjektivnosti, njegove zmožnosti spreminjanja samega sebe in (re)konstrukcije identitete upošteva tudi družbene strukture ter posameznikovo vpetost v kulturno okolje. Ker ne zajema le formalnih in organiziranih vidikov učenja, temveč tudi različne vidike procesov učenja in praks v vsakdanjem življenju (glej Hallqvist, Hydén 2013), je dovolj širok model, da lahko vključi raznovrstno učenje tudi ob migraciji.

Besedna zveza biografsko učenje se uporablja za opis odnosa med učenjem in biografijo, tj. dialektičnosti med biografijo in procesom učenja; posameznikova biografija strukturira njegovo ali njeno učenje, učenje pa strukturira biografsko zgodbo. Tedder in Biesta (2007a, 2007b) ter Dominicé (2000) opredelijo biografsko učenje kot proces učenja iz življenja. Povezujemo ga s teorijami izkustvenega (Fenwick 2004), transformativnega učenja (O'Sullivan 2003; Mezirow 2009), učenja ob življenjskih prehodih/transicijah (Stroobants idr. 2001; Glastra idr. 2004; Ecclestone 2010) ter narativnega učenja (Rossiter, Clark 2007; Goodson idr. 2010; Goodson, Gill 2011). V vseh naštetih teoretskih modelih je učenje način spoprijemanja z novimi situacijami, vključevanja v sociokulturne okvire in (pre)oblikovanja znanja ter identitete skozi celoten življenjski potek. Vendar pa je rezultat biografskega učenja celovita spremenjena oseba v 'življenjskem svetu' (*life world*) in ne le znanje ali struktura pomenov. Biografsko učenje je kombinacija procesov na ravni mišljenja, čustvovanja in delovanja, kjer prihaja do (pre)oblikovanja izkušenj, znanja in struktur dejavnosti v novo znanje, veščine, vrednote, nove načine mišljenja, čustvovanja in delovanja ter konstruiranja sestva, celoten proces pa je integriran v posameznikovo 'življenjsko zgodovino' (*life history*).

Biografsko učenje pomeni premik od prejšnjih pojmovanj učenja, kar lahko utemeljujemo s štiri-mi značilnostmi. Prva značilnost, ki se oddaljuje od tradicionalnih pojmovanj učenja, je proučevanje vsakdanjega življenja kot polja produkcije znanja. Druga značilnost je holističnost procesov učenja, saj zajema formalne, neformalne in informalne procese ter poleg kognitivnih vključuje tudi emocionalne ali afektivne, telesne in intuitivne ali predrefleksivne elemente ter združuje 'predzvestne' (*pre-conscious*) in zavestne dimenzije. Povezuje se s konceptoma 'tihega znanja' (*tacit knowledge*) in 'teorije afektov' (*affect theory*). Naslednja značilnost – odmik od dihotomij – upošteva okolje in posameznikovo aktivno spoprijemanje s konteksti, v katere vstopa. Tako preseže ostro ločevanje med 'delovalnostjo' (*agency*) in strukturo, med ujetostjo in avtonomnostjo. Pomembna razlika v razvoju posameznika je tudi odmik od linearnosti. Kognitivno strukturalistična tradicija je zasnovala kognitivni razvoj in s tem povezano učenje v linearnih zaporednih fazah. Sodobne raziskave o kognitivnem, emocionalnem in moralnem

razvoju (prim. Sinnott 2009), ki jih vključuje koncept biografskega učenja, kažejo, da je razvoj odraslega odvisen od vključenosti v socialna omrežja in prehajanja med obdobji in omrežji. Ker v razvoju odraslega ni jasnih (vnaprej determiniranih) sekvenc, je pomembno učenje v vsakdanjem življenju, tako v obdobjih stabilnosti kot v obdobjih prehodov, ki veljajo za obdobja nestabilnosti. Konstrukcija identitete je po modelu biografskega učenja v dialektičnem odnosu z izkušnjami in življenjskim svetom.

Biografsko učenje se osredotoča na konstrukcijo in rekonstrukcijo identitete, kar so poudarili že prvi avtorji teorije (npr. Alheit 1994; Dominicé 2000). Učenje je konglomerat med reflektivnim »identitetnim delom«, ki se dogaja ob transformacijah izkušenj, in prakso, ki se odvija v sociokulturnem okolju. Bistveni element biografskega učenja so izkušnje, doživetja kot del socialne prakse in refleksija. 'Doživljanje/izkušnja' (*experience*) sta v biografskem učenju opredeljena s štirimi kategorijami. Zavestnost izkušnje pomeni zmožnost, da je človek v svetu in spoznava svet. Biografskost izkušnje pomeni, da se izkušnje akumulirajo in preoblikujejo, kar v modelu učenja vzpostavlja razmerja med predhodnimi, sedanjimi in prihodnjimi izkušnjami. Naslednji dve značilnosti sta epizodnost, ki označuje trenutek stika med subjektivim življenjskim svetom in dogodkom, ter občutljivost, ki označuje izkušnjo z zmožnostjo občutenja sveta. Izkušnje iz sedanjosti sčasoma prehajajo v osebno zgodovino. Nastane dinamičen odnos med preteklostjo, sedanjostjo in prihodnostjo, kar se v biografskem učenju kaže kot dinamika med pomeni doživetij, ki so del spomina, aktualnimi doživetji in vizijo ali željami za prihodnost.

Učenje iz izkušenj ni novost, ki bi jo vpeljala teorija biografskega učenja. Prisotno je bilo že v filozofiji pragmatizma in je vplivalo na oblikovanje teorije izkustvenega učenja, ki jo je razvil Kolb<sup>3</sup> (1984 v Jarvis 2006) in nato dopolnil Jarvis (2006). Vendar pa v procesu učenja ni pomembna zgolj izkušnja, temveč povezovanje izkušenj v mrežnost biografije. Alheit (1994: 293) opozori, da je že Dewey poudaril kontinuiteto izkušnje, kar pomeni, da vsaka izkušnja prevzame nekaj od že doživetih ter vpliva na vse prihodnje. Poudaril je tudi, da se le takrat, ko je izkušnja predmet refleksije, ta lahko razume kot učna izkušnja. Izkušnja, ki je predmet refleksije, je ozaveščena. Biografsko učenje pa s sodobnejšimi pogledi vključuje tudi implicitno znanje, ki ga učeči lahko ozavesti v nekih drugih okoliščinah. To se pogosto zgodi z naracijo, ki jo v teh primerih razumemo kot narativno učenje, to je kot prakso, prek katere se znanje ozavesti in se formirajo pomeni.

Koncept biografskega učenja ima nekatere skupne točke z Deweyevo mislijo o izkušnji, in sicer: preplet preteklih in prihodnjih izkušenj v posameznikovem procesu biografskega učenja ter poudarjanje socialne vpetosti izkušnje. To pa ne pomeni, da je posameznikova identiteta le odsev socialne strukture, temveč je reflektivno organizirana. Biografija (Alheit, Dausien 2002: 17) je:

avtonomen, samoustvarjen dosežek aktivnih subjektov, v katerem reflektivno organizirajo svoje izkušnje na način, da ustvarijo osebno skladnost, koherentno identiteto in pomene svoje 'življenjske zgodovine' (*life history*) ter prenosljiv in zanesljiv pogled na svet, ki usmerja njihova dejanja.

Prenosljiv in zanesljiv pogled na svet ali zanesljivo znanje in zanesljiv način mišljenja pomenijo, da lahko pogled na svet, znanje in način, s katerim učeči razume svet, uporabi za delovanje v aktualni praksi. Ko se to spremeni, nastane zarez, ki vodi v učenje.

V svojih dosedanjih razpravah sta Alheit in Dausien (2002; prim. Tedder, Biesta 2009b) poudarila tri bistvene značilnosti biografskega učenja: implicitnost, socialnost ter relativno avtonomnost.

Ko je posameznik vpet v biografsko učenje, uporablja celotno svojo »biografsko zalogo znanja« (Alheit, Dausien 2002: 15). Ko se posameznik sooči z življenjskimi spremembami, je zanj pomemben vir (spo)znanja tudi 'predrefleksivni' (*pre-reflexive*) skupek izkušenj. Predrefleksivni (neozaveščeni) kompleks izkušenj in vedenja ni sestavljen le iz posameznih izkušenj, temveč iz usklajene strukture

3 Kolbov krog izkustvenega učenja je znan kot izhodišče za didaktično metodo izkustvenega učenja, ki v organizirani formi spodbuja refleksijo. Biografsko učenje pa poteka brez zunanje organizacije, zato lahko refleksija sledi neposredno doživetju, lahko pa se zgodi tudi pozneje.

delovanja in znanja. Po navadi ga posameznik uporablja kot nekaj samoumevnega, brez refleksije, in deluje kot implicitno oziroma tiho znanje. Vendar pa ga posameznik v posameznih trenutkih, ko nima takojšnjega odgovora na dano situacijo, ozavešča s pomočjo refleksije. Alheit in Dausien (prav tam) takšne izkušnje opisujeta kot trenutke samoizobraževanja,<sup>4</sup> s prepričanjem, da se lahko »biografska struktura znanja« spreminja s pomočjo refleksije. Tako biografski proces učenja ne pomeni le pridobivanja novih znanj, temveč se v tem procesu tudi preoblikujejo že obstoječa znanja in identiteta (glej Alheit 1994: 289–290). Tako se prepletata učenje in biografija: biografija (kot preteklost) se uporablja in spreminja v učnem procesu (sedanjost).

Biografsko učenje ni proces, ki bi ekskluzivno potekal v posamezniku, pač pa se izkušnja in refleksija dogajata v družbenem kontekstu. V posameznikovem življenjskem svetu je vsaka izkušnja interpretirana v odnosu do širšega kulturnega okolja. Učenje se dogaja v interakciji in komunikaciji z drugimi in ga razumemo kot socialni proces.

Relativna avtonomnost biografskega učenja pomeni, da čeprav je učenje interaktivno in družbeno strukturirano, sledi tudi svoji »individualni logiki«, ustvarjeni s specifično, biografsko večplastno strukturo izkušnje. Biografska struktura sama po sebi še ni učni proces, saj je odprta struktura, ki mora vključiti nove izkušnje, pridobljene v interakciji s svetom, z drugimi in s samim seboj. Relativna avtonomnost posameznika pomeni, da ta s svojo refleksivnostjo vzpostavlja smer in izbira strategije učenja (glej Alheit, Dausien 2002).

Za biografsko učenje je pomemben tudi koncept narativnosti (Rossiter, Clark 2007; Tedder, Biesta 2009a). Poleg doživetja potrebujemo sistem znakov, s katerimi doživetje vpneemo v kulturne pomene, in sistem znakov, s katerimi v dialogu z drugimi sporočamo doživetje. Biografsko učenje Tedder in Biesta (2007a: 139) povežeta z narativno strukturo življenjske zgodbe. Avtorja s povezovanjem biografskega učenja z narativnostjo poudarjata tudi rabo pripovedi kot metode za refleksivno učenje. Samo pripovedovanje življenjske zgodbe se lahko kaže kot učni proces, kar smo zgoraj poimenovali narativno učenje. Življenjska zgodba ni le rezultat izkušenj, doživetega, temveč je konstruirana na temelju pomenov, ki so pripisani izkušnjam, zato sta jezik in način ubesedovanja pomembna. Konstrukcija zgodbe (zgodbenost) in naracija sta del učnega procesa. Iz življenjske zgodbe lahko razumemo, kaj posameznik razmišlja, na kakšen način in kaj ob določenih življenjskih izkušnjah občuti; prav tako lahko posameznik s pripovedovanjem o doživetju kritično analizira svoje doživljanje. Bruner (1990: 119–121) zapiše, da se v zgodbi razkrivajo dejavniki, ki so vplivali na strukturiranje življenjske zgodbe. Pripovedovanje življenjske zgodbe ne pomeni le konstrukcije posameznikovega življenja (zgodbe o življenju), pač pa tudi konstrukcijo identitete, kar najpogosteje interpretiramo s konceptom narativne identitete (prim. McAdams, Adler 2010) in z narativnimi teorijami v kontekstu biografskega učenja.

Vendar pa biografsko učenje ne ostaja le pri narativnih konceptih, temveč s poudarjanjem tihega znanja in implicitnosti vpeljuje tudi pomen prakse. Sodobne teorije subjektivitete ter individualizacije kažejo, da biografska perspektiva in 'biografičnost' (*biographicity*) pridobivata veljavo kot temeljni strukturi za učenje in ustvarjanje pomenov. Stalni proces gradnje identitete (identizacija) je značilnost, ki v izobraževanju odraslih aktualizira biografski pristop ter koncept biografskega učenja za razumevanje učnih procesov. Do preloma stoletij je bil opaznejši vpliv paradigme reprezentacij, nato pa sta postala pomembna tudi teorija prakse in vitalizem, ki se kaže v teoriji afektov. Rosi Braidotti (2002: 57) zapiše, da je to antidot za omejitve v jeziku konstruiranega poststrukturalističnega subjekta. Ponuja namreč način za ponovno povezavo subjekta z materialnim svetom in s potenciali za transformacijo. V biografsko učenje se poleg spreminjanja pomenov in simbolnih mrež vključujejo tudi transformacije na ravni afektov in delovanja, kar je odsev postmoderne reevalvacije vseh čutov in s tem tudi koncepta utelešenega znanja.

4 Pojavljata se izraza *self-education* v angleščini in *autoformation* v francoščini. Oboje označuje samostojno oblikovanje znanja in identitete, česar ne smemo zamenjati s 'samostojnim učenjem' kot didaktično metodo (*self-directed learning*). *Self-education* v modelu biografskega učenja uporabljamo takrat, ko informacije ne prihajajo iz zunanjega sveta, temveč iz posameznika.

## UČENJE OB MIGRACIJAH

Biografsko učenje je izrazitejše ob tranzicijah. V povezavi z njimi nastane poseben model učenja, tj. tranzicijsko učenje. Izkušnja migracije kot tranzicije ustvarja nove načine mišljenja, čustvovanja in zavedanja sebe, kot to lahko opazimo v življenjskih zgodbah migrantov, npr. v delih *Spol in migracija* (Cukut Krilić 2009), *Krila migracij* (Milharčič Hladnik, Mlekuž 2009), *IN–IN: Življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah* (Milharčič Hladnik 2011) ter v poročilih o raziskavah življenjskih zgodb (Passerini, Braidotti 2004).

Izkušnja selitve je za posameznika pozitiven in/ali zelo stresen, čustven, nemalokrat celo negativen življenjski dogodek. Stres ob migraciji je povezan z odhodom iz domačega, »varnega« okolja (zapustitev znanega) in s specifičnimi okoliščinami ter vzroki za migracijo, ki vplivajo na doživetje in interpretacijo doživetja. Selitvi sledi vznemirljiva izkušnja naselitve v drugačno kulturno in družbeno okolje, v katerem je posameznik potrjen nekaterim spremembam (vstop v novo). Te izzovejo potrebo po pridobivanju in akumuliranju informacij, tvorbi znanja, presojanja in odločanja, formiranju vrednot in praks ter identitete, saj v preteklosti oblikovani vzorci v novem okolju navadno ne delujejo.

Migracija ustvarja prostor vmesnosti ali simbolni prostor, ki se oblikuje med dvema ali več kulturami. Vmesni prostor ali prostor med kulturama srka vase tako elemente ene kot druge kulture, jih preoblikuje po svoje in ustvarja simbolno polje, v katerem se posameznik, ki čuti pripadnosti več kulturam hkrati, lahko počuti »doma« (Mikola 2005). V kulturnih študijah ga poimenujejo hibridni prostor (Bhabha 1994), pri tem pa vmesni prostor prepoznajo kot prostor, ki omogoča razvoj novih struktur in pomenov, kar lahko raziskujemo z modelom biografskega učenja. Migracije so torej za posameznika pomemben življenjski prehod in ustvarjajo možnosti za učenje, ki poteka ob spremembi družbenih odnosov, interakciji različnih sistemov in družbenih skupin. Tu lahko govorimo o učenju na makro ravni spoprijemanja posameznika s kulturnimi sistemi. Na mikro ravni pa poteka učenje ob drobnih zgodbah individualnega izkušanja odnosov v mikrokulturi družine, soseske ali delovnega okolja. Posameznikov 'življenjski svet' (*life-world*) je v stanju razhajanja, nenehnega spoprijemanja z zarezi v življenjskem poteku.

Idejo t. i. 'življenjske zareze' (*disjuncture*) ali disharmonije med identiteto (kot psihosocialno strukturo osebe v svetu) in zunanjim svetom, ki je sprožilni moment za učenje, v svojem modelu učenja razvija Jarvis (2006, 2012). Pri drugih avtorjih (npr. Hallqvist, Hyden 2013) srečamo tudi poimenovanje *disruptive moment*. O biografski zarezi lahko govorimo, ko posameznikov biografski repertoar, ki je del življenjskega sveta ali običajne reakcije na situacije, ne zadostuje za samodejno obvladovanje družbenega položaja. Da bi posameznik učinkovito deloval v okolju, v katerem se znajde, rutinsko vedenje ne zadostuje. Zareza se lahko pojavi kot manjši razkorak med lastno biografijo in doživetjem situacije, na katerega lahko posameznik odgovori z minimalnimi prilagoditvami in vsakdanjem življenju, lahko pa je ta razkorak večji ter zahteva veliko učenja (ne le prilagoditve določenih vzorcev, temveč spreminjanje celotnih nizov vzorcev) na različnih ravneh (kognitivni, emocionalni, vrednotni, delovanski). Kot primer biografske zareze raziskave navajajo izgubo zaposlitve, spoprijemanje z boleznijo in tudi migracije.

Migracija posamezniku prinaša kompleksne izzive. S širitvijo prostorske sfere in spoprijemanjem z novimi okolji, ki so glede na koncept biografskega učenja vedno tudi učni prostori, v življenju omogoča ekstenzivnejše izbire (Jordan, Düvell 2003). Selitev od posameznika zahteva, da sprejme novo življenjsko/učno okolje, rekonstruira svojo biografsko/učno pot ter tako (pre)oblikuje svoj življenjski svet. Prehajanje med kulturami povzroča zarezo v biografiji posameznika, saj posameznik zapušča prvotno kulturo, v kateri se je socializiral, ter vstopa v novo, s katero sprva še ne čuti povezanosti. Migracija spreminja razmerje med osebo in okoljem, kar povzroča disharmonijo in neravnovesje oziroma biografsko zarezo na ravni posameznika. Ta disharmonija po Jarvisu (2006) pomeni motivacijo za ponovno vzpostavitev ravnovesja, ki omogoči učenje. Posameznik lahko v migracijskem procesu s reflektivnim mišljenjem kot aktivni opazovalec lastne izkušnje razvija učenje, ki vključuje procese transmisije (pridobivanja, prenosa podatkov), transakcije (dialog s sabo in z okoljem, izmenjava v odnosih) in transformacije (ozaveščanje kognitivnih vzorcev in formiranje sebstva). Ti trije procesi lahko postanejo izhodišče za raziskovanje biografskega učenja. Spopadanje s spremembo okolja in z novo kulturo pri posamezniku

sproži vprašanja o pripadnosti in identiteti (Bron 2002). Obravnavanje lastne identitete je eksistencialno vprašanje, ki se ob migraciji izostrí. Ljudje se v novem okolju sprašujejo, kdo so. Posameznik nenehno ustvarja in preoblikuje identiteto z avtoanalizo ali s samorefleksivnostjo, v dialogu s prijatelji, z delovanjem in ustvarjanjem, kar je predmet analize po modelu biografskega učenja.

Castells (2010) zapiše, da je identiteta človekov vir pomenov in pomemben element izkušenj ter proces konstrukcije sistema pomenov na osnovi kulturnih atributov. Identiteta je skonstruirana z individualizacijo in s socializacijo; nastane pa tako, da posameznik ponotranji socialne strukture in jim pripiše pomen. Pri oblikovanju pomena ima posameznik aktivno vlogo, in glede na to je biografsko učenje ne le sprejemanje socialnega, marveč tudi aktivno ustvarjanje identitete kot *autopoiesis* (prim. Alheit, Dausien 2002; Hallqvist, Hydén 2013). Pomen je simbolična identifikacija posameznika in je organiziran okoli primarne identitete, ki ima največji pomen in se (samo)ohranja v času in prostoru. Če upoštevamo konstruktivizem, ugotovimo, da so vse identitete skonstruirane, vprašanje pa je, kako, iz česa, od koga in zakaj. Identitete so skonstruirane pod vplivom množice virov (iz zgodovine, religije, geografije ...), posamezniki, družbene skupine in družbe pa to gradivo prevzamejo in preuredijo na način, ki izvira iz družbenih omejitev, kulturnih projektov, ukoreninjenih v družbeni strukturi in v njihovem specifičnem prostoru in času. Poleg omenjenih elementov pri biografskem učenju deluje tudi element posameznikovega delovanja. Okoliščine vplivajo na konstrukcijo identitete glede na posameznikovo »delovalnost«. Tudi ob enakih okoliščinah bo rezultat učenja pri različnih posameznikih različen.

## BIOGRAFSKO UČENJE KOT HOLISTIČNI PROCES

Primernost uporabe biografskega učenja za interpretacijo učenja ob migracijah se kaže v tem, da ta ne ostaja samo pri učenju kot spreminjanju mentalnih shem, značilnih za kognitivne pristope, temveč vključuje tudi čustva, telo, gibanje v prostoru in času, vsakdanje prakse. Posameznikovo gibanje v prostoru je tudi pot spoznavanja, telo pa je ključno za doživljanje prostora. Telo zaseda prostor in telo je prostor – človek živi v telesu, je telesno bitje, ki prostor ustvarja s svojimi pravili in idejami, kar lahko pomenujemo utelešenje prostora.

Koncept utelešenega prostora združi pred tem nezdružljive ideje (dualizem subjektivnega in objektivnega telesa), poudari pomembnost telesa kot fizične in biološke entitete, kot živečo izkušnjo in kot center 'delovalnosti' (*agency*), kraja za govorjenje in udejanjenje v svetu. (Low, Lawrence-Zuniga 2003: 2)

Ta tip védenja se poraja kot pomemben vidik učenja šele v zadnjih letih, čeprav je starodaven pojav, saj ljudje že dolgo uporabljajo svoje telo tudi za pot spoznavanja. V sodobnejših teorijah učenja se ponovno pojavlja kot pomemben element učenja. To omenjamo, ker je pri doživljanju migracij pomembno tudi 'učenje prek telesa' (*somatic learning*), ki ni le učenje kakšne rokodelske veščine (npr. pletenja), temveč je povezava med oblikovanjem zavesti in telesnostjo.<sup>5</sup> Slednje v svojem modelu upošteva Jarvis (2006). Za eksplicitno upoštevanje vseh ravni učenja model biografskega učenja dopolnjevamo z njegovo analitično delitvijo izkustvenega učenja. Jarvis (2006: 13) v svoji teoriji predstavlja holistični pogled. Učenje opredeli kot:

kombinacijo procesov, ki potekajo skozi celotno življenje in v katerih celotna oseba – s telesom (genetsko, fizično in biološko) in z umom (znanjem, veščinami, s stališči, z vrednotami, s čustvi, prepričanji, z občutenji, verjetji) – doživlja socialno situacijo. Zaznano vsebino nato kognitivno, čustveno ali praktično (oziroma s katero koli kombinacijo) transformira in jo integrira v individualno biografijo, kar povzroči nenehno spreminjanje osebe oziroma poveča njevo izkušnost.

5 S tem se podrobneje ukvarjajo raziskovalci s področja nevroznanosti.

Učenje z izkušnjami je lahko nerefleksivno ali refleksivno. Nerefleksivno učenje poteka, ko lahko posameznik zgolj posnema drugega, sprejema že oblikovano znanje in to pomni. Refleksivno učenje vključuje premislek o načinih in pojavih. Jarvis (2012) opredeljuje tri ravni refleksivnega učenja: kontemplacija (posameznikovo razmišljanje o tem, kaj se je naučil), refleksivno delovanje (posameznikova presoja pred ter med delovanjem) in refleksivno izkušensko učenje (posameznikovo dejansko preizkušanje v lastnem okolju). Učenje se kot (avto)refleksivno preoblikovanje osebe dogaja s pomočjo naslednjih procesov: 'doživljanje' (*experiencing*), 'zaznavanje' (*perceiving*), 'mišljenje' (*thinking*), 'spoznavanje' (*knowing*), 'prepričanje' (*believing*), 'občutenje' (*feeling*), 'delovanje' (*doing*), 'interakcija' (*interacting*), 'vrednotenje' (*valuing*), 'pozicioniranje' (*positioning*), 'postajanje' (*becoming*) in 'biti' (*being*) (Jarvis 2009). V nadaljevanju bomo te pojme združili s koncepti kognicije, emocije, delovanja (ki so tri poti predelovanja izkušnje) ter konceptom biografske zareze; tako dobimo posamezna območja kot izhodišče za analizo biografskega učenja ob migraciji.

Doživljanje in zaznavanje ter biografska zareza: posameznik je s svojim življenjskim svetom v stiku s širšim socialnim svetom, ki ni stabilen, zato se nenehno srečuje z neznanim. Razkorak med preteklimi izkušnjami in trenutno neznano izkušnjo pomeni biografsko zarezo, ki se zgodi takrat, ko je tok časa (rutina) prekinjen in oseba ne more delovati, ne da bi premislila zunanji svet (okolje in odnose) ter svoj položaj v njem. Posameznik začuti nelagodje in željo po ponovni vzpostavitvi ravnotežja. To je pogosto boleče, ker mora zapustiti cono udobja, kar pa je priložnost za vključitev v nove odnose med lastnim življenjskim svetom in širšim družbenim okoljem. Občutenje, ki se pojavi, je lahko na črti med upanjem (optimizmom) ali pa brezupom (pesimizmom). Prvo pomeni prepričanje, da je mogoče vzpostaviti ravnovesje, drugo pa ne. Na tej ravni bi radi opozorili na pomen afektov za potek učenja.

Razmišljanje in spoznavanje (misli, kontemplacija): občutenje nelagodja in potreba po samospreminjanju, da bi dosegli ponovno ravnotežje, pri posamezniku sproži (avto)refleksijo. Posameznik začne preučevati zavestno raven sebstva z upanjem, da bi odkril, kaj je treba spremeniti in da bi našel rešitev za težavno situacijo. Avtorefleksija se po tem modelu ne razvije brez biografske zareze, brez vprašanja, ki zahteva odgovor. Ko posameznik pride do nekaterih ugotovitev in je mogoče osebno razumevanje, problem ni več nekaj neznanega, saj izkušnji dodeli nov pomen. Ta proces, ki ga Jarvis (2006) imenuje kontemplacija, je prva stopnja refleksivnega učenja. Posameznik procesira izkušnjo na več načinov, kognitivno sprejemanje in predelovanje sta le del poti. Poleg te sta še emocionalna in akcijska pot (delovanje).

Prepričanje in občutenje (čustva): biografska zareza lahko povzroči frustracije, občutke nelagodja, strahove, lahko pa izzove tudi veselje in radovednost, kar je odvisno od tega, ali zareza krepi posameznikova temeljna prepričanja ali pa jim nasprotuje. V tem procesu se motivacija pojavi kot želja po odpravi biografske zareze, bodisi iz pozitivnih bodisi negativnih razlogov. Podobno kot pri kognitivnem transformiranju izkušnje, kjer posameznik uporablja tista orodja, ki se jih je naučil uporabljati v svoji biografiji, se zgodi tudi na ravni afektivne ali emocionalne predelave izkušnje. Za osebo je pomemben odgovor na vprašanje, kaj občuti in kako afekti<sup>6</sup> delujejo. Afekt je moč/energija, ki ustreza prehodu iz enega doživljajskega stanja telesa v drugo doživljajsko stanje in implicira povečanje ali zmanjšanje telesne zmoglosti za 'delovanje' (*to act*).

Delovanje in interakcija (akcija, učenje refleksivnih spretnosti): na drugi ravni refleksije je posameznikova razrešitev kognitivnega konflikta dosežena z razmišljanjem, refleksivno uporabljena ter znova in znova preizkušena v realnosti. Refleksivne veščine se izvajajo z mišljenjem in delovanjem, kar posameznika oblikuje v sposobnejšega za soočanje s situacijami, ki bodo v prihodnosti povzročile biografske zareze oz. kognitivne konflikte (ko zareza sloni na kognitivnem neravnovesju). Ko biografsko zarezo s pomočjo aktivnosti transformira, vključuje delovanje v prostoru in ustvarja nove prakse. Vrednotenje in umeščanje (ustvarjanje pomenov, eksperimentalno učenje): tretja raven refleksivnega učenja se dogaja, kadar posameznik analizira svojo raven strinjanja s tem, kar se je naučil. Razvije

6 Raba izrazov emocije in afekti ni določena; pojavljata se oba izraza.



refleksijo o oblikovanih pomenih in mentalnih shemah. Mentalni vzorci so tudi središče razumevanja transformativnega učenja (prim. Illeris 2014); so sistemi prepričanj, osebnih teorij, ki usmerjajo posameznikovo delovanje. Pomen posameznikove izkušnje je okrepljen z refleksivnim delovanjem v okolju in je nato vključen v njegovo življenjsko mrežo izkušenj, identiteto in biografijo.

Postati in biti (biografija, identiteta): po Jarvisu (Jarvis 2009) so rezultati učenja spremenjena oseba v življenjskem svetu, krepitev individualnosti in identitete s pomočjo vsakodnevnih izkušenj. Bogatejša kot so posameznikove izkušnje, bolj »opremljen« postaja za obvladovanje prihodnjih kognitivnih, emocionalnih in delovanskih konfliktov. Z izkušnjami postaja zmožen ustvarjati praktične veščine, uporabljati teorije v praksi, testirati teorije v realnosti. Naučeno s ponovnimi biografskimi prehodi krepi z uvidenjem novega v starem, z ustvarjanjem priložnosti za učenje v že znanih situacijah, z inovativnim in s kreativnim, namesto rutinskim reagiranjem. Tako Jarvis (prav tam: 150–151) opisuje strokovnjake s posameznih področij dela, ki jih navadno imenujemo tudi refleksivni praktiki, za katere je značilna 'refleksija med delovanjem' (*reflection-in-action*). Ta načela ne veljajo le za poklicno učenje, čeprav so na tem področju empirične raziskave najbolj razvite. O refleksivni praksi lahko govorimo tudi v vsakdanjem življenju, ko pomene ustvarjamo z analizo prakse in doživetij.

Velike življenjske izkušnje so sestavljene iz številnih manjših, pridobljenih v nenehnih, nikoli končanih življenjskih razhajanjih (biografskih zarezah). Tovrstna izkušnja je tudi migracija. Paradoksalno, toda tako kot je razhajanje neskončen in nekončan proces, je taka tudi posameznikova težnja, da se razhajanje konča, da bi dosegel harmonično ravnovesje z vsem, kar ga obdaja. Učenje na podlagi (avto)refleksivne predelave lastnih izkušenj, spoznanj in čustev, kar je temeljna značilnost biografskega učenja, pomeni tudi nenehno (pre)oblikovanje lastne identitete. Identiteto v sodobnih raziskavah razumemo kot nenehno nastajanje, kot posameznikov življenjski projekt. Identiteta ni nekaj monolitnega, temveč je bolj podobna mrežni pulzirajoči strukturi, kjer je lahko v vsaki točki začetek povezav, ki nastajajo z »intimnimi pogajanjmi« o tem, kdo posameznik je. Koncept avtorefleksivnega učenja se povezuje s konceptom avtorefleksivnega subjekta. Ob učenju vzniknejo nove forme subjektivnosti, o katerih v svojih raziskavah življenjskih zgodb govori tudi Luisa Passerini (2008). Ta povezava med refleksivnim subjektom, formiranjem identitete in uporabo naracije nas pri raziskovanju biografskega učenja vodi tudi v metodološke pristope in izbor tehnik za zbiranje podatkov. V večini raziskav so uporabljene kvalitativne in etnografske metode ter intervjuji (prim. Eastmond 2007; Hallqvist, Hydén 2013; Trifanescu 2013; Zelinska 2013).

## ZAKLJUČEK

Za raziskovanje migracijskih izkušenj kot polja učenja potrebujemo nekatera teoretska izhodišča in ustrezne metode, ki se povezujejo z raziskovanjem vsakdanjega življenja; to je vedno bolj označeno s praksami premeščanja in transformacij. Ljudje se selijo iz različnih razlogov, pri čemer vedno nastanejo obdobja prehoda, ki so polje učenja in oblikovanja identitete. Fluidnost sodobnih identitet je posledica fluidnega sveta, v katerem živimo, in implicira nenehno učenje kot postajanje. To lahko interpretiramo s teorijo biografskega učenja, ki se povezuje s poststrukturalističnimi teorijami o subjektu, ki je v nenehnem procesu postajanja.

Biografsko učenje se dogaja kot transmisija ob prenosu različnih informacij, sprejemanju znanja in posnemanju veščin, kot transakcija ob socialnih dogodkih v dialogu z okoljem ter kot transformacija pri oblikovanju sebstva, ozaveščanju miselnih shem in pojmovanj. Ključno vlogo imata izkušnja in biografska zareza kot vstop v neravnovesje. Ob raziskovanju biografskega učenja, ki je v modelih narativnega biografskega učenja povezano predvsem z jezikom in ubeseditvijo izkušenj, postaja jasno, da ima jezik kot sredstvo za opisovanje in spoznavanje sveta svoje omejitve, zato je treba poleg narativnosti iskati tudi druge pristope k učenju. Biografsko učenje poleg diskurza naracij razvija tudi holistično učenje, ki se kaže skozi somatsko dogajanje v telesu in ob gibanju telesa ter razvoju čustev in praks. Ne gre več

le za načine, kako pripovedovalec ustvarja svojo pripoved o življenju, temveč tudi za to, kakšne prakse formira in kako znanje nastaja v povezavi z afekti. Biografsko učenje se povezuje s teorijo prakse, povezujoč um, telo in okolje v sistem dejavnikov, ki ustvarjajo znanje in identiteto. Predstavljeni model biografskega učenja je okvir, ki nas vodi pri raziskovanju učenja ob migracijah. Omogoča nam strukturiranje opazovanja, postavljanje raziskovalnih vprašanj in vodi interpretacijo.

## LITERATURA

- Alheit, Peter (1994). The »Biographical Question« as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education* 40/3, 283–298.
- Alheit, Peter, Dausien, Bettina (2002). The Double Face of Lifelong Learning: Two Analytical Perspectives on a silent Revolution. *Studies in Education of Adults* 34/1, 3–22.
- Bhabha, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Braidotti, Rosi (2002). *Metamorphoses: Towards a Materialist Theory of Becoming*. Cambridge: Polity.
- Bron, Agnieszka (2002). *Construction and Reconstruction of Identity through Biographical Learning: The Role of Language and Culture*, <http://www.unige.ch/fapse/esrea02/papers/Paper%20Bron-1.3.02.doc> (15. 3. 2014).
- Bruner, Jerome (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press.
- Castells, Manuel (2010). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell.
- Cukut Krilić, Sanja (2009). *Spol in migracija: Izkušnje žensk kot akterk migracij*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Dominicé, Pierre (2000). *Learning from our Lives: Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eastmond, Marita (2007). Stories as Lived Experience: Narratives in Forced Migration Research. *Journal of Refugee Studies* 20/2, 248–264.
- Ecclestone, Kathryn (2010). *Transforming formative Assessment in Lifelong Learning*. Buckingham: Open University Press.
- ESREA Network on Migration, Ethnicity, Racism and Xenophobia, [www.esrea.org/migrant-network?l=en](http://www.esrea.org/migrant-network?l=en) (10. 4. 2014).
- Fenwick, Tara (2004). *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions: Professional Practices in Adult Education Series*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Glastra, Folke J. idr. (2004). *Lifelong learning as Transitional Learning*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Goodson, Ivor idr. (2010). *Narrative Learning*. New York: Routledge.
- Goodson, Ivor, Gill, Scherto R. (2011). *Narrative Pedagogy: Life History and Learning*. New York: Peter Lang Publishing.
- Guo, Shibao (ur.) (2013). *Transnational Migration and Lifelong Learning: Global Issues and Perspectives*. London, New York: Routledge.
- Hallqvist, Anders, Hydén, Lars-Christer (2013). Work Transition as Told: A Narrative Approach to Biographical Learning. *Studies in Continuing Education* 35/1, 1–16.
- Hoare, Carol (2009). Models of Adult Development in Bronfenbrenner's Bioecological Theory and Erikson's Biopsychosocial Life Stage Theory. *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (ur. Cecil M. Smith, Nancy DeFrates Densch). New York, London: Routledge, 68–102.
- Illeris, Knud (2014). *Transformative Learning and Identity*. London, New York: Routledge.
- Jarvis, Peter (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, New York: Routledge.
- Jarvis, Peter (2009). *Learning to be a Person in Society*. New York: Routledge
- Jarvis, Peter (2012). Learning form Everyday Life. *HSSRP* 1/1, 1–20.
- Jordan Bill, Düvell Franck (2003). *Migration: The Boundaries of Equality and Justice*. Cambridge: Polity.

- Korthagen, Fred, Vasalos, Angelo (2008). *Levels in Reflection: Towards Tailor-made Supervision of Teaching Practice*, [www.ivlos.uu.nl/deorganisatie/wiewatwaar/medewerkers/korthagen](http://www.ivlos.uu.nl/deorganisatie/wiewatwaar/medewerkers/korthagen) (20. 10. 2013).
- Low, Setha M., Lawrence-Zuniga, Denise (ur.) (2003). *Locating Culture. The Anthropology of Space and Place: Locating Culture*. Malden, Oxford, Victoria, Berlin: Blackwell Publishing, 1–47.
- McAdams, Dan P., Adler, Jonathan M. (2010). *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Identity: Theory, Research and Clinical Implications. Social Psychological Foundation of Clinical Psychology* (ur. James E. Maddux, June Tangney Price). New York, London: Guilford, 36–50.
- McNair, Stephen (2009). *Migration, Communities and Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.
- Mezirow, Jack (2009). *An Overview of Transformative Learning. Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... in their own Words* (ur. Knud Illeris). New York: Routledge, 90–105.
- Mikola, Maša (2005). *Živeti med kulturami: Od avstralskih Slovencev do slovenskih Avstralcev*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (2007). *Avto/biografičnost narativnosti: Metodološko teoretični pristopi v raziskovanju migracijskih izkušenj. Dve domovini / Two Homelands* 26, 31–46.
- Milharčič Hladnik, Mirjam (ur.) (2011). *In-in: Življenjske zgodbe o sestavljenih identitetah*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Milharčič Hladnik, Mirjam, Mlekuž, Jernej (ur.) (2009). *Krila migracij: Po meri življenjskih zgodb*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Moser, Helga (2012). *Opening Doors to Adult Education to Migrants*. Gradec: Zebra.
- O'Sullivan, Edmund (2003). *Bringing a Perspective of Transformative Learning to Globalized Consumption. International Journal of Consumer Studies* 27/4, 326–330.
- Passerini, Luisa, Braidotti, Rosi idr. (2004). *Gender Relationships in Europe at The Turn of the Millenium: Women as Subjects in Migration and Marriage* (GRINE, final report), [ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/citizens/docs/kina21249ens1\\_grine.pdf](ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/citizens/docs/kina21249ens1_grine.pdf) (20. 3. 2014).
- Passerini, Luisa (2008). *Ustna zgodovina, spol in utopija*. Ljubljana: Studia Humanitatis.
- Rossiter, Marsha, Clark, Carolyn M. (2007). *Narrative and The Practice of Adult Education*. Malabar, Florida: Krieger.
- Rotar, Drago B. (2013). *Informalno pridobivanje znanja. Neformalno učenje? Kaj pa je to?* (ur. Polona Kelača). Ljubljana: Pedagoški inštitut, 103–126.
- Sinnott, Jan D. (2009). *Cognitive Development as the Dance of Adaptive Transformation. Handbook of Research on Adult Learning and Development* (ur. Cecil M. Smith, Nancy DeFrates-Densch). New York, London: Routledge, 103–134.
- Stanley, Liz (2010). *To the Letter: Thomas and Znaniecki's The Polish Peasant and Writing a Life, Sociologically Speaking. Life Writing* 7/2, 137–151.
- Stroobants, Veerle idr. (2001). *Making Sense of Learning for Work: Towards a Framework of Transitional Learning. International Journal of Lifelong Education* 20/1–2, 114–126.
- Tedder, Michael, Biesta, Gert (2007a). *Agency and Learning in The Lifecourse: Towards an Ecological Perspective. Studies in the Education of Adults* 39/2, 132–149.
- Tedder, Michael, Biesta, Gert (2007b). *Learning from Life and Learning for Life: Exploring The Opportunities for Biographical Learning in The Lives of Adults*, [http://www.tlrp.org/project%20sites/LearningLives/papers/working\\_papers/WORKING%20PAPER%207.pdf](http://www.tlrp.org/project%20sites/LearningLives/papers/working_papers/WORKING%20PAPER%207.pdf) (1. 3. 2014).
- Tedder, Michael, Biesta, Gert (2009a). *Biography, Transition and Learning in The Lifecourse: The Role of Narrative. Researching Transitions in Lifelong Learning* (ur. John Field, Jim Gallacher, Robert Ingram). Abingdon: Routledge, 76–90.
- Tedder, Michael, Biesta, Gert (2009b). *What does it Take to Learn from Ones Life? Exploring Opportunities for Biographical Learning in The Lifecourse. Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education* (ur. Barbara Merrill). Frankfurt: Lang, 33–47.
- Trifanescu, Letitia (2013). *Learning Dynamics in Feminine Precarious Migration: A Qualitative Perspective. Romanian Journal for Multidimensional Education* 5/2, 85–100.

- Ule, Mirjana (2009). *Socialna psihologija: Analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede Univerze v Ljubljani.
- Vrečer, Natalija (2010). Vocational Education and Training: Employment-related Mobility and Migration. *Dve domovini / Two Homelands* 32, 121–137.
- Zelinska, Malgorzata (2013). Migration and Adult Education: Time, Place and Power. *Power and Education* 5/2, 120–136.