

Ekološka perspektiva v razvoju

Ecological perspective and development

Darja Hristovski

Povzetek

Darja Hristovski, dipl. soc. ped., OŠ Venclja Perka, Ljubljanska 58a, 1230 Domžale.

Prispevek obravnava razvojne dileme in predpostavke ekološke perspektive, pri čemer se opira predvsem na ekološki pristop Urija Bronfenbrennerja. Ekološka perspektiva preučuje vzajemne procese in prilagajanja med aktivnim rastočim biopsihološkim organizmom z razvijajočimi se, medsebojno povezanimi sposobnostmi mišljenja, občutenja in reagiranja ter razvijajočim se okoljem, v katerem je posameznik v določenem trenutku, pri čemer na ta proces vpliva tudi interakcija med posameznimi sistemi okolja ter širši kontekst, v katerega so vsi ostali sistemi vključeni. V prid opazovanju večsmernosti procesov med posameznikom in okoljem ekološka perspektiva predlaga naturalistično opazovanje, kritična pa je do laboratorijskega raziskovanja. Uporabna vrednost ekološke perspektive se odraža v mnogih kasnejših pristopih in teorijah, od katerih sta v prispevku omenjeni dve - teorija Richarda Lernerja in Johna P. Hilla. Ekološka perspektiva obeta tudi praktično uporabne rezultate na področju socialne politike, pedagoške prakse, vzgoje in terapije otrok, kar vključuje tudi obravnavanje posameznih skupin otrok, kot so na primer otroci, pripadniki druge generacije priseljencev.

Ključne besede: ekološka perspektiva, razvoj, biopsihološki posameznik, ekološki kontekst, vzajemni proces prilagajanja

Abstract

This article discusses certain developmental dilemmas and assumptions in the developmental psychology based on the Uri Bronfenbrenner's ecological approach. The ecological perspective studies the mutual process and accomodation between the growing biopsychological organism while developing the interconnected capacities of thinking, feeling and action, and the changing environment in which the individual finds himself/herself in a given moment. This process is at the same time influenced by the interactions between specific environmental systems and the wider context including all other systems. As a research method of multidirectional processes between the individual and the environment, the ecological perspective suggests naturalistic observation, but remains critical towards lab research. The application value of the ecological perspective can be seen in the subsequent approaches and theories, two of them, Richard Lerner's theory and John P. Hills' theory, are presented in the article. It may also provide useful results in the area of social policy, education, children therapy including research of specific groups of children, such as second generation immigrants.

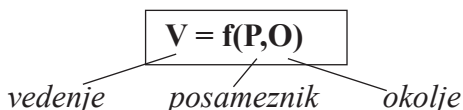
Key words: ecological perspective, development, biopsychological organism, ecological context, mutual process of accommodation

Vsi smo eno. Vsak korak naprej je korak naprej za ves svet. Vsak korak nazaj je korak nazaj za ves svet. V tem smislu je odnos do naših najbližjih prav tako določujoč kot odnos do prebivalca na drugem koncu zemlje, odnos do sodobnikov prav tako pomemben kot do tistih, ki bodo živeli leta štiri tisoč; zakaj le v človeku se lahko odraža, kar je popolno na tem svetu. Odvisni smo od svetlobe, hkrati pa ji dajemo smisel, ker smo njene žive priče.

Marcelle Auclair (1992)

1 Ozadje ekološke perspektive

»Ekološka perspektiva zajema različne smeri in pristope, ki naj bi pomagali razumeti vplive okolja na življenje otrok. Njena predhodnica je gestalt psihologija¹².« (Thomas, 1992, v Batistič Zorec, 2000:95). Eden izmed njenih najpomembnejših predstavnikov je Kurt Lewin s svojo teorijo polja, ki jo zajema naslednja funkcija:

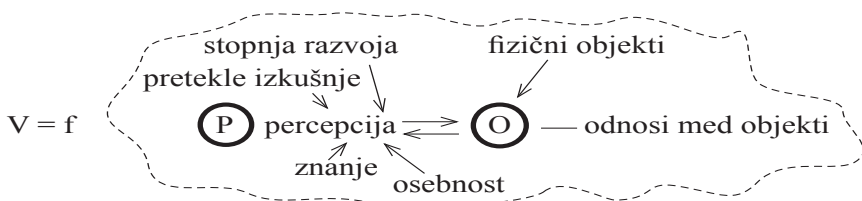


Osnovni koncept Lewinove teorije polja, prikazan v zgoraj navedeni formuli, pravi takole: "Vedenje je funkcija posameznika in okolja, pri čemer sta posameznik in okolje v interakciji." (Muuss, 1996:126) Skupek vseh dejavnikov okolja in posameznika v interakciji imenuje Lewin *life space* (psihološko polje)¹³. Torej lahko rečemo, da je vedenje funkcija dogajanja v psihološkem polju in ne zgolj funkcija fizičnih stimulusov (prav tam).

Na podlagi povedanega razširjam prejšnjo formulo in jo podam grafično:

¹² Gestalt teorija se zanima izključno za procese, ki potekajo med različnimi deli organizma ter med organizmom in okoljem (Lamovec in drugi, 1975:258). Po gestalt teoriji je otrok celosten, integriran organizem, čigar razvoj je proces počasnega dodajanja novih izkušenj, pri čemer pa vsaka izkušnja lahko spremeni odnos med določenimi ali vsemi elementi osebnosti; novi dražljaji ali izkušnje tako ne pomenijo zgolj dodajanja novih elementov otrokovi "zalogi" akcij ali znanja, pri čemer bi dotedanji elementi ostali nespremenjeni (Thomas, 1992:436).

¹³ Psihološko polje vključuje fizične dejavnike okolja, socialne in pa tudi psihološke dejavnike, kot so potrebe, cilji, motivi; to je polje vseh vzajemnih dejavnikov, ki vplivajo na posameznika v določenem času (Thomas, 1996:127).



Pomen percepcije pri konstruiranju realnosti pri otroku poudarja tudi *Piaget*. Otrok je zmožen ustvarjati svoj lastni svet, ki odraža njegovo psihološko stanje kot posledico psihološke rasti (Bronfenbrenner, 1979:9,10)¹⁴; že novorojenček, ki se rodi z določenimi shemami, se sooči s številnimi vplivi iz okolja in iz te interakcije se poraja *izkustvo* (Musek, 1982:207). Na podlagi tega izkustva se začnejo prvotne sheme povezovati v nove komplekse - "mentalne reprezentacije ali ideje o tem, kaj stvari so in kako z njimi ravnati." (Davenport, 1988:163).

Vigotsky ravno tako daje izjemen pomen izkušnjam, ki jih otrok dobi v interakciji z okoljem¹⁵; višje psihične funkcije so po njegovem mnenju odraz različnih odnosov med ljudmi, psihična narava posameznika predstavlja celoto družbenih odnosov, ki so se *interiorizirali* in postali funkcije človekove osebnosti (Furlan, 1983:204).

Tudi predstavniki simboličnega interakcionizma, kot npr. *H. Mead* menijo, da "osebe delujejo na osnovi pomenov, ti pomeni pa izhajajo iz socialnih interakcij in se stalno spreminjajo v procesu interpretacije in reinterpretacije." (Nastran-Ule, 1992:158) Človek je po teorijah simboličnega interakcionizma načrtujoče bitje, ki neprestano misli, načrtuje in shematizira. Vsaka stvar, ki jo posameznik sreča ali doživi, ima svoj pomen glede na njegove načrte; posameznik se do stvari obnaša ustrezno pomenom, ki jih imajo za njegove načrte; vsako situacijo ali dogodek mora torej posameznik identificirati (kategorizirati, poimenovati) in ji najti pomen (prav tam).

Pri tem pa daje *Lewin* izjemen pomen posameznikovi *percepciji* posameznih dejavnikov znotraj interakcije z okoljem: "Del psihološkega polja so vsi tisti pojavi, ki vplivajo na vedenje, četudi so dejansko del fantazijskih predstav ali pa se jih posameznik niti jasno ne zaveda. V psihološkem prostoru torej ni fizičnih pojavov, ni socialnih pojavov, ni teoretičnih pojmov, so le njihovi korelati, ki so po eni strani odraz fizičnih in socialnih pojavov v okolju, po drugi strani pa so del nove celote *psihološkega okolja* in so podvrženi delovanju zakonitosti, ki obvladuje odnos med celoto in deli." (Lewin, v Lamovec in drugi, 1975:200)

¹⁴ V začetku otrok meša med subjektivnimi in objektivnimi liki v okolju, kasneje pa postane zmožen prilagoditi lastno domišljijo prisilam objektivne realnosti in celo spreminjati okolje, pri čemer je v vedno večji harmoniji z lastnimi zmožnostmi in potrebami (prav tam).

¹⁵ Tudi vsa *Sullivanova* pozornost je veljala medosebnemu nivoju in tudi načinu komunikacije, kjer lahko po njegovem mnenju iščemo tudi izvor patologije (Praper, 1996:32).

Lewinova sodelavca *R. Barker* in *H. F. Wright* sta prva uvedla pojem *ekološka psihologija*; v biologiji se termin *ekologija* nanaša na medosebne odnose med živaljo ali rastlino in okoljem (kar je tudi temelj Darwinove teorije evolucije) – to besedno zvezo sta si tudi izposodila, da bi predstavila lastno razmišljanje o vplivu okolja na otroka (Thomas, 1992:437). Barker meni, da je moč utemeljiti velik del otrokovega vedenja, če poznamo okolje, ki ga v določenem trenutku obdaja (kar pomeni, da moramo biti pozorni tako na vzorce obnašanja v tem okolju kot tudi na samo socio/kulturno okolje, ki obsega tako fizične elemente kot časovne omejitve) (prav tam).

2 Bronfenbrennerjev ekološki model

Urie Bronfenbrenner (1917-) skuša s svojimi idejami, ki so začele nastajati v 60. letih in ki so predstavljene v delih *Toward an Experimental Ecology of Human Development* (1977), *The Ecology of Human Development* (1979), *Ecological Systems Theory* (1989), *The Ecology of Cognitive development: Research Models and Fugitive Findings* (1993), poudariti pomen raziskovanja ne le posameznika in njegove aktivnosti, ampak tudi okolja, v katerem le-ta vse življenje deluje (Muuss, 1996:312). Prizadeva si ustvariti disciplino, ki je tako eksperimentalna kot tudi deskriptivna, osnovna ideja njegovega modela pa je zajeta v stavku, ki mu ga je večkrat ponovila že njegova babica: “Vse je odvisno...” (Cole, v Bronfenbrenner, 1979:IX,X).

Bronfenbrenner definira ekologijo človekovega razvoja kot znanstveno proučevanje progresivne, vzajemne akomodacije med aktivnim, razvijajočim se posameznikom, ki je različno umeščen v določena, spreminjajoča se okolja, pri čemer na ta proces vpliva tudi odnos med vsemi okolji in kontekstom, znotraj katerega se le-ta nahajajo (Bronfenbrenner, 1979:21): “Značilnosti posameznika v določenem času njegovega življenja so funkcija posameznika z določenimi lastnostmi in njegove interakcije z okoljem skozi različna obdobja posameznikovega življenja.” Človek je aktiven, dinamičen sistem, ki ima določene značilnosti, ki se spreminjajo v interakciji z okoljem (*temeljna narava človeka*). To ponazarja (1989, v Muuss, 1966:316) z naslednjo formulo:

$$R_t = f(t-p) (P O) \quad \text{okolje}$$

razvoj v določenem času obdobje posameznik
(domet razvoja)

V formuli in spremljajoči definiciji je moč razbrati, katere

komponente so temelj Bronfenbrennerjevega modela in jim daje avtor velik pomen; to je sam *proces (interakcije)* med posameznikom in okoljem, ki pa je pogojen s/z:

- časovnim obdobjem, v katerem je posameznik v določenem trenutku lastnega življenjskega cikla,
- značilnostmi razvijajočega se posameznika in pa
- *kontekstom*.

Teorija razlaga razvoj otroka v vseh prostorih in časih, pri čemer je od vsake komponente v formuli odvisno, kako in v katero smer se bo posameznik razvijal (*domet razvoja*) - ob tem Bronfenbrenner poudarja intelektualni, moralni, emocionalni in socialni vidik razvoja (Bronfenbrenner, 1989, v Bronfenbrenner in Morris, 1998:1015), v tej zvezi pa omenja tudi pomen *ekoloških tranzicij*, o čemer bo kasneje še govor.

Pri konceptu časa v ekološki teoriji Bronfenbrenner poudarja naslednje: ni pomemben zgolj čas, ko posameznika opazujemo (v formuli izražen s »t«). Poleg njegovega trenutnega obdobja je treba biti pozoren tudi na celotno časovno obdobje (»p«), ko je bil izpostavljen določenim vplivom ne le dejavnikov v bližnji, ampak tudi v daljni okolici (Bronfenbrenner, 1989:190, v Muuss, 1996:316).

Bronfenbrenner izpostavi tri tipe osebnostnih značilnosti, ki imajo po njegovem mnenju zelo velik vpliv¹⁶ na procese med posameznikom in njegovim okoljem in na sam razvoj:

- *dispozicije*,
- *bioekološki viri* sposobnosti, izkušenj, znanja in spretnosti, potrebni za učinkovito funkcioniranje na določeni stopnji razvoja¹⁷; Bronfenbrenner tu omenja poleg *selektivne dovtornosti* (kar pomeni, da se določen otrok rad udeležuje v športnih dejavnostih, drug pa npr. rad bere) še *težnjo po spreminjanju okolja* in direktivna prepričanja o odnosu z okoljem oz. o vpetosti njega samega v okolje, in vloži, ki jo v določenem okolju lahko ima (kar pa se seveda s časom in pod vplivom različnih izkušenj spreminja) (Bronfenbrenner, 1993:13, v Thomas, 1996:385),
- določene karakteristike, ki odvrtačajo ali izvabljaajo odzive socialnega

¹⁶ Zato tudi v kasnejših delih izvede nekaj sprememb v sami strukturi imena modela - da bi poudaril pomen biopsiholoških značilnosti posameznika, ekološki model preimenuje v bioekološki model (Bronfenbrenner in Morris, 1998:994).

¹⁷ Takšno aktivnost Bronfenbrenner imenuje *molarna aktivnost*, kar je posledica učenja skozi čas in je indikator stopnje in narave psihološke rasti. Zato Bronfenbrenner tudi razlikuje med pojmom "molarna aktivnost" in "vedenje"; vsaka molarna aktivnost je vedenje, ni pa vsako vedenje molarna aktivnost (na primer smehljaj otroka)(Bronfenbrenner, 1979:45).

okolja, s tem pa tudi medosebne procese in posameznikov razvoj (lep otrok bo npr. "izvabil" drugačen odziv ljudi kot neopazen otrok).

Diferenciacija omenjenih treh tipov osebnostnih značilnosti vodi k neomejenim možnostim njihovega kombiniranja, kar se kaže v določenih tipih:

- *osebnostnih struktur*, ki soodločajo o smeri razvoja in učinku določenih medsebojnih procesov na razvoj posameznika.
- *dejavnih motivacije*, ki motivirajo za določeno vedenje in so hkrati tudi dejavniki razvoja (Bronfenbrenner, 1993:11, v Thomas, 1996:385). Pri tem Bronfenbrenner poudarja, da so kot dejavniki motivacije pomembne tako osebnostne značilnosti posameznika kot osebnostne značilnosti predstavnikov njegovega okolja (staršev, prijateljev, učiteljev, sodelavcev in vseh v življenju razvijajočega se posameznika). Poleg tega pa Bronfenbrennerju ni pomembna le interakcija med ljudmi, ampak poudarja tudi pomen interakcije posameznika z *objekti* in *simboli*, ki so ravno tako lahko dejavniki motivacije in ki so sestavni del posameznikovega *konteksta*. Pri tem opozarja, da ne smemo pozabiti na vpliv "neresničnih" elementov, ki nastajajo v otrokovi domišljiji in vplivajo na interpretacijo določenih življenjskih situacij (Bronfenbrenner, 1979:24,25).

Po Bronfenbrennerju okolje, pomembno za posameznikov razvoj, ni omejeno na posamezen, nesporeminjajoči se prostor, ampak je to razvrstitev koncentričnih struktur, ki so medsebojno povezane in v interakciji, pri čemer se raztezajo prek neposredne situacije, ki pomeni direkten vpliv za razvijajočega se posameznika (Bronfenbrenner, 1979:22). Ekološko okolje primerja s setom ruskih punčk ("babušk"), spravljenih druga v drugi; razvijajoči se posameznik se nahaja znotraj teh struktur, kar pomeni, da je del vsake od njih.

Mikrosistem je vzorec *aktivnosti, vlog* in *medosebnih odnosov*, ki jih doživlja¹⁸ razvijajoči se posameznik v določenem, spreminjajočem se prostoru s posebnimi fizikalnimi, socialnimi in simboličnimi karakteristikami, ki privlačijo ali odvrčajo; to je lahko dom, vrtec, šola, skratka vsak prostor, kjer so člani v "face to face" interakciji (prav tam).

Otrok pripada množici različnih mikrosistemov, pri čemer se v vsakem od njih udeležuje v različnih aktivnostih, ima določene vloge in soustvarja različne medosebne odnose¹⁹ (Muuss, 1996:323).

¹⁸ Bronfenbrenner ponovno poudarja pomen lastne percepcije

¹⁹ Termin aktivnost se nanaša na tisto, kar človek dela, vloga pomeni določene akcije, ki so pričakovane v določeni socialni poziciji, medosebni odnosi pa obsegajo načine medsebojnega obravnavanja ljudi, kar se kaže v njihovih dejanja in načinu komunikacije (Thomas, 1992:440).

Mikrosistem se neprenehoma spreminja zaradi procesov staranja in spreminjajočih se življenjskih izkušenj ne le posameznika (ki je trenutno predmet raziskovanja), ampak tudi vseh drugih ljudi znotraj mikrosistema, s katerimi je le-ta v interakciji, ter zaradi transformacij specifičnega prostora, ki določa posameznikov mikrosistem; ljudje lahko vstopajo ali izstopajo iz pomembnih odnosov, specifične skupine postajajo s časom bolj pomembne kot druge (pomembnost staršev lahko med razvojem pada, medtem ko so vrstniške skupine vedno bolj pomembne, sčasoma pa tudi te zasenčijo romantične zveze).

Bronfenbrenner se na tem mestu osredotoči na:

- *smeri razvoja*. Razvoj, po njegovem, lahko poteka v pozitivno ali negativno smer. V kolikor je mikrosistem, katerega del je otrok, zdrav, ponuja možnost učenja, bogatega pridobivanja informacij z lastno aktivnostjo, daje posamezniku možnost spraševati, hkrati pa tudi dobivati odgovore. Zdrav mikrosistem je osnovan na recipročnosti, kar pomeni, da je interakcija med otrokom in okoljem vzajemna, poteka v obeh smereh (kar A naredi, vpliva na B in narobe) (Bronfenbrenner, 1979:57). Lahko pa se recipročnost tudi podre (npr. v komunikaciji otrok-starši) ali pa se v nekem odnosu znotraj neorganiziranega, nespodbujajočega okolja sploh ne vzpostavi, kot je treba. V takšnem primeru prihaja do *razvojnih disfunkcij*, kar pomeni, da se pri nekem posamezniku pojavijo težave, (Bronfenbrenner, Morris, 1998:1002), ki se lahko kažejo tudi v neprilagojenem vedenju, kot je na primer goljufanje, pitje, zloraba drog, neodgovoren seks, uporaba orožja in podobno (Bronfenbrenner, 1993, v Muuss, 1996:324).
- *pomen diad*. Diada je vzpostavljena, kadar sta dve osebi pozorni druga na drugo ali sta navzoči pri aktivnosti druga druge. Diada je pomembna za razvoj z dveh vidikov: določa kritični kontekst za razvoj, kjer veljajo določene zakonitosti, hkrati pa je temelj mikrosistema, ki omogoča nadaljnje oblikovanje triad, tetrad in tako naprej (Bronfenbrenner, 1979:56). Po Bronfenbrennerju obstajajo tri različne oblike, v katerih je diada lahko:
 - 1) *opazovalna diada (observational dyad)*. O opazovalni diadi je govor, kadar je en član pozoren na aktivnost drugega (otrok opazuje mamo, ki pripravlja kosilo in mu ob tem razlaga, kaj dela), pri čemer so vzpostavljeni minimalni pogoji, potrebni za učenje. Ne samo, da obstaja možnost, da otrok opazuje neko aktivnost, pomembno je tudi, da se starši očitno *odzovejo* na pozornost otroka. Ko takšna

diada enkrat obstaja, se potem zelo rada razvije v naslednji tip:
2) *diada skupne aktivnosti (joint activity dyad)*. Člana diade delata nekaj skupaj, kar pa ne pomeni, da opravljata isto stvar; njune aktivnosti se dopolnjujejo, so del integriranega vzorca (medtem ko mama in otrok gledata po slikanici, mama pripoveduje zgodbo, otrok pa kaže in imenuje like v zgodbici, o katerih ga mama sprašuje). Takšna diada ne ponuja le ugodnih pogojev za učenje na podlagi lastne aktivnosti, pač pa tudi motivira posameznika, da si prizadeva za neko aktivnost in jo tudi dovrši, ko drugega člana diade ni več poleg.

V vsakem diadnem odnosu, prav posebno pa pri tem tipu diade, velja dejstvo recipročnosti: en član diade mora uskladiti svoje dejavnosti z dejavnostmi drugega. Pri majhnem otroku takšno usklajevanje spodbuja pridobitev interaktivnih veščin, hkrati pa tudi spodbuja razvoj koncepta medsebojne odvisnosti, kar je pomemben korak v kognitivnem razvoju. Vzorce vedenja, ki jih posameznik zazna pri sebi ali pri drugem, s katerim je v vzajemni interakciji, kasneje prenaša v druge prostore in čase. *Ravnotežje sil (balance of power)*: četudi so diadni procesi recipročni, ima lahko en član večji vpliv kot drugi. Otrok se z udeleževanjem v interakciji sooča z različnimi odnosi in opaža različne porazdelitve moči. Optimalno za otrokov razvoj pa je, da pride do transferja moči, kar se zgodi spontano, kot funkcija otrokove aktivnosti v odnosu z okoljem. To pomeni, da otrok dobi priložnost, da poskusi obvladati določeno situacijo. Čustveni odnosi: člana, ki sta v vzajemni interakciji, razvijeta postopoma vse bolj jasne občutke drug do drugega. To so lahko pozitivni, negativni, ambivalentni ali asimetrični občutki in lahko pospešijo oblikovanje tretjega tipa diad, ki se imenuje *primarna diada*.
3) *Primarna diada*. Gre za odnos med dvema članoma diade, ki se vzpostavi med njuno interakcijo, ostane pa še po tem, ko nista več skupaj. Drug drugega ohranita v mislih, drug drugega čustvujeta, vsak pa ima še vedno vpliv na vedenje drugega (dva prijatelja, na primer, pogrešata drug drugega, ko nista več skupaj, predstavljata si, kaj bi skupaj počela, kaj bi eden rekel ali naredil v določeni situaciji...). Takšne vrste odnos ima zelo veliko motivacijsko moč. Dani tipi diad niso medsebojno izključujoči; lahko se pojavljajo ločeno, lahko pa tudi sočasno, pri čemer ima slednje večji vpliv na razvoj (Bronfenbrenner, 1979:56-59).

Mezosistem obsega povezave in procese med dvema ali več mikrosistemi, v katere je vključen razvijajoči se posameznik. Karkoli se zgodi v posameznikovem mikrosistemu, je povezano z vsem, kar se dogaja v posameznikovih ostalih mikrosistemih (Bronfenbrenner,

1993:22, v Muuss, 1996:324). Ljudje imajo v različnih mikrosistemih različne vloge, ki so komplementarne vlogam ostalih članov mikrosistema. "Vloge imajo magično moč, da vplivajo na to, kako bo nek posameznik obravnavan, kako se bo obnašal, kaj bo delal, in celo, kaj bo mislil in čutil." (Bronfenbrenner, 1979:6).

Mezosistem sestavlja več mikrosistemov, ki so v interakciji, pri čemer so lahko določeni mikrosistemi bolj povezani med sabo (na primer šola in družina, šola in športna skupina...), drugi pa manj ali zelo malo (prijatelji-cerkev). Pomen različnih mikrosistemov pa se s starostjo posameznika spreminja (12-letnik drugače vrednoti posamezne mikrosisteme kot na primer 18-letnik), kar vpliva tudi na trdnost povezav med mikrosistemi.

Analize mezosistemov so se osredotočale na kakovost, pogostost in vpliv določenih interakcij. Če na primer šola in družina gojita učinkovito medsebojno komunikacijo, če so starši vključeni v šolske aktivnosti, se tudi otroci v šoli bolje prilagajajo, imajo boljše ocene in kažejo večjo samostojnost (Epstein, 1983a, 1983b, v Muuss, 1996: 325). Različni mikrosistemi, ki sestavljajo mezosistem, lahko delujejo skladno in v harmoniji in drug drugega krepijo, lahko pa so popolnoma divergentni, v konfliktu, kar povečuje možnosti za probleme:

- V osiromašenih mezosistemih, kjer je zelo malo ali nič pomembnih povezav med mikrosistemi, prihaja do izolacije posameznih mikrosistemov (npr. oddaljenost šole lahko odvrča starše od rednih stikov z učitelji; nezanimanje staršev za otrokovo delo v šoli itd.), kar jemlje povezavam znotraj mezosistema pomen in onemogoča pozitiven vpliv, to pa se lahko kaže v odtujenosti in delinkventnem vedenju otrok.
- Potencialna nevarnost obstaja tudi v primeru, ko različni mikrosistemi v mezosistemu odobravajo in širijo različne vrednote (vrstniška skupina, v katero je mladostnik vključen, ima za vrednoto pitje, kajenje, morda celo uporabo drog, medtem ko starši ali cerkev ne odobravajo takšnega vedenja in ga celo kaznujejo). Mladostnik se mora odločiti, katere vrednote bo sprejemal in se potem tudi obnašati v skladu z njimi, lahko pa se tudi pretvarja, da sprejema oboje, to pa lahko povzroči stres v njem samem in tudi konflikte med njim in ostalimi.
- Problemi lahko nastanejo tudi v mezosistemu, kjer obstaja več mikrosistemov, ki podpirajo ali krepijo delinkventno vedenje, s tem pa prihajajo v konflikt s širšo družbo (makrosistemom).²⁰ Če na primer družina in vrstniška skupina spodbujata preprodajo drog

²⁰ O makrosistemu bo govor v nadaljevanju.

in če posameznik pade pod takšne antisocialne vplive, prihaja do konfliktov med njim in šolo, policijo, sosedi (Bronfenbrenner, 1979, Bronfenbrenner, 1993, v Muuss, 1996:324-327).

Eksosistem se nanaša na povezave in procese med dvema ali več sistemi, v katere posameznik ni neposredno vključen kot aktivni član. Vendar pa nanj posredno vseeno vpliva, kar se v teh sistemih dogaja, hkrati pa ima na te sisteme vpliv tudi sam (npr. eksosistem otroka lahko vključuje delovno mesto staršev, kamor otrok ni neposredno vključen, skupino prijateljev otrokovih staršev, aktivnosti šolskega odbora...) (Bronfenbrenner, 1979:25). (Ne)kvalitetna interakcija znotraj eksosistema pomeni tudi obogateno ali osiromašeno kakovost interakcije znotraj mikro- ali mezosistema (starši imajo določeno, kje bodo delali, kaj bodo delali, koliko denarja bodo v določeni delovni organizaciji zaslužili, koliko dopusta bodo imeli, kar vpliva posredno na celo družino) (Bronfenbrenner, 1993, v Muuss, 1996:328). Bronfenbrenner tudi opozarja, da lahko zahteve in ureditve v posameznih delih eksosistema (npr. posamezne zahteve na delovnem mestu staršev) vplivajo tudi na zanemarjanje otrok, pri čemer lahko zanemarjanje "proizvajajo" ali pa tudi zavirajo in ga onemogočajo (prav tam).

Makrosistem ne zadeva neposredno življenja razvijajočega se posameznika, zajema pa celoten vzorec karakteristik mikro-, mezo- in eksosistemov dane kulture, subkulture ali drugih socialnih struktur, ki so v medsebojni povezavi in ustvarjajo za razvoj spodbujajoče življenjske stile, sisteme verovanja in sisteme socialne izmenjave (Bronfenbrenner, 1993:25, v Muuss, 1996:330). Bronfenbrenner navaja primer vpliva makrosistemov na naravo vrstniških skupin v različnih družbah; sovjetski otroci imajo popolnoma drugačne vrednote kot njihovi ameriški vrstniki: v Sovjetski Zvezi se za razliko od ZDA temeljne vrednote mladostnikov nekako skladajo z vrednotami odraslih in so hkrati skladne z zahtevami države, kar pomeni, da mladi ne čutijo tolikšnega pritiska s strani odraslih. Razlike so tudi v verskih sistemih, v sami zgodovini dežele, kar ima tudi velik vpliv na makrosistem (na samo tehnologijo, ekonomski status, kulturo) (Bronfenbrenner, 1973). Makrosistem vključuje temeljne splošnokulturne, politične, socialne, verske in ekonomske vrednote ter vrednote izobraževanja in *socialno politiko* (Batistič Zorec, 2000:97).

V modelu, ki ga ponuja, Bronfenbrenner razmišlja o:

- pomenu otrokovega mikrosistema za njegov razvoj in vedenje,
- aktivnostih, vlogah in medosebnih odnosih med člani posameznega sistema,

- mezosistemu; o vplivih drugih mikrosistemov na otrokovo dožemanje nečesa,
- eksosistemih
- socialnem in kulturnem okolju.

Uporaba izraza *sistem* v modelu pa pomeni, da mora biti raziskovalec poleg omenjenih petih komponent pozoren tudi na transakcije med njimi:

- medsebojno povezanost določenih elementov in vpliv drug na drugega,
- naravo vpliva,
- mero recipročnosti vpliva,
- moč vpliva določenih elementov (Thomas, 1996:387).

Ker vse kompleksnosti otrokovega okolja ni moč hkrati preučevati, mora raziskovalec, po Bronfenbrennerjevem prepričanju, izbrati, kateri vplivi so za dolgoročni razvoj otrokovih nagnjenj in sposobnosti najbolj pomembni. V zvezi s tem omenja *ekološke prehode (tranzicije)*, "ki se pojavijo vedno, kadar je posameznikova pozicija v ekološkem okolju spremenjena zaradi spremembe vloge, položaja ali obojega" (primeri ekološke tranzicije: mati dobi prvič v roke novorojenčka, otrokov prvi šolski dan, matura...) (Bronfenbrenner, 1979:26).

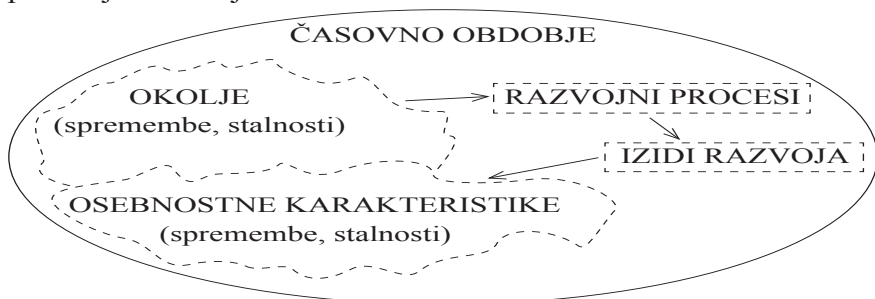
Vloga raziskovalca je, da opazuje otroka in okolje pred in po spremembi, ter je pri tem pozoren tako na dejavnike, ki so vplivali na prehod, kot tudi na učinke, ki jih je prehod povzročil (Batistič Zorec, 2000:97). "Vsaka ekološka tranzicija je tako posledica kot tudi povzročitelj procesov razvoja. Tranzicije so funkcija bioloških sprememb in spremenjenih okoliščin v okolju in so primer procesa vzajemne akomodacije med organizmom in njegovim okoljem." (Bronfenbrenner, 1979:26,27). Poudarek je na interakciji med posameznikom z njemu lastnimi značilnostmi (*pomen narave*) in okoljem, ki ima tudi svoje značilnosti (*pomen vzgoje*). Hkrati pa z ekološkimi tranzicijami Bronfenbrenner opozori na problem (*dis*)kontinuitete v razvoju; Bronfenbrennerjev ekološki model je izrazito nestadijska teorija, pri čemer je razvoj pojmovan kot *kontinuiran* in postopen proces, ki je posledica procesov staranja in doživetih izkušenj in za katerega niso značilni nenadni napredki (Batistič Zorec, 2000:105). Tudi v smislu ekoloških tranzicij sprememba značilnosti pri posamezniku ni kratkotrajna, ampak se nanaša na reorganizacijo, ki ima neko kontinuiteto v času in prostoru (Bronfenbrenner, 1979:28).

Povzetek temeljnih predpostavk Bronfenbrennerjevega bioekološkega modela

Oblika, moč, vsebina in smer procesov, ki vplivajo na razvoj, sistematično variirajo kot funkcija: osebnostnih karakteristik razvijajočega se posameznika; okolja - tako bližnjega kot tudi bolj oddaljenega - v katerem procesi potekajo; narave dosedanjih razvojnih izidov; socialne nepretrganosti in sprememb v življenju in zgodovinskega obdobja, v katerem je posameznik živel.

(Bronfenbrenner in Morris, 1998:996).

Posamezne komponente razvoja in njihovih medsebojnih vplivov prikazuje naslednja shema:



Posameznik z določenimi osebnostnimi značilnostmi, ki se spreminjajo ali pa ostajajo nespremenjene, je v interakciji z okoljem (kjer ravno tako lahko prihaja do določenih sprememb), pri čemer potekajo določeni razvojni procesi. Na podlagi izidov razvoja pa je moč sklepati na določene (spremenjene) osebnostne značilnosti posameznika, ki pa, poleg vplivov okolja, ponovno soodločajo o nadaljnjem razvoju. Značilnosti posameznika torej delujejo kot "indirektni proizvajalec" in tudi kot produkt razvoja (Lerner, 1982, v Bronfenbrenner in Morris, 1998:996).

3 Bronfenbrennerjev vpliv na J. P. Hilla in R. Lernerja

3.1 Hillov model, osredotočen na razvoj adolescenta v določenem kontekstu²¹

J. P. Hill, ki je gradil na ekološki teoriji, predlaga model adolescentskega razvoja, na podlagi katerega je moč pridobiti in

²¹ Po Muuss, 1996.

organizirati določene informacije o drugem desetletju njegovega življenja. V tem modelu je poudarek na interaktivni naravi individualnih sprememb, mikrosistemov in razvojnih izidov.

Hill razlikuje med tremi skupinami *primarnih sprememb*, ki jih doživi posameznik na prehodu iz otroštva v adolescenco:

1. fizične spremembe, ki se kažejo v dramatičnih spremembah telesnih mer in oblik in porajajoči se seksualnosti;
2. način, kako posameznik vidi samega sebe, kako ga vidijo drugi, spremenijo se socialna pričakovanja in socialne vloge;
3. kognitivne spremembe, ki vključujejo abstraktnější način mišljenja.

Vse te primarne spremembe nastanejo in delujejo v interakciji z okoljem, s skupino mikrosistemov, ki sestavljajo posameznikov mezosistem. Posledica te interakcije pa so *sekundarne spremembe*, ki so po Hillu naslednje:

1. spremembe v odnosih z družino; večina adolescentov doživlja obdobje osvobajanja od staršev, pri čemer se trudi vzpostaviti in vzdrževati ravnotežje med navezanostjo in svobodo;
2. avtonomija, ki temelji na zmožnosti neodvisnega odločanja, pri čemer adolescent prevzema odgovornost za svoja dejanja in ob tem zaupa samemu sebi;
3. seksualnost s spremembo socialnih vlog, izoblikovanjem različnih spolnih vlog, razvojem novega vedenja do nasprotnega spola in hrepenenjem po spolnih stikih z drugimi;
4. spreminjanje poznanstev v prava prijateljstva, ki vključujejo vzajemno izmenjavo izkušenj, občutij, stališč;
5. pomembna postanejo vprašanja o identiteti, spremeni se definicija jaza;
6. osredotočenje posameznika na izobraževalne, poklicne in osebne cilje, dolgoročnejši in bolj realistični načrti za prihodnost.

Hill predstavi v svojem modelu tri dimenzije kategorij; osnovni mikrosistemi, kot so družina, vrstniška skupina in šola, v interakciji s primarnimi razvojnimi spremembami zgodnje adolescence (biološke, kognitivne, socialne) prispevajo k razvoju sekundarnih sprememb (na področju identitete, seksualnosti, dosežkov) (Hill, 1980, v Muuss, 1996:335,336).

3.2 Lernerjev razvojni kontekstualizem

Razvojni kontekstualizem se osredotoča na interakcijo med razvijajočim se posameznikom z določenimi biološkimi

predispozicijami in ekološkim kontekstom, znotraj katerega posameznik živi vse življenjsko obdobje (pri tem namenja precejšnjo pozornost tudi razvoju adolescenta).

Za Lernerja je *kontekst* osrednja ideja teorije, pomeni pa interaktivni sistem socialnih spremenljivk, ki dolgoročno vplivajo na razvoj. Kontekst torej ni le fizično okolje posameznika, ampak vključuje tudi množico socialnih komponent, kot so družina²², vrstniška skupina, učitelji, del vsega tega pa je tudi razvijajoči se posameznik, ki se skupaj z ostalimi komponentami s časom spreminja.

Razvojni kontekstualizem (ravno tako kot Bronfenbrenner v ekološkem modelu) poudarja recipročnost odnosa med posameznikom in okoljem, pri čemer je razvoj "skupek mnogih spreminjajočih se sistemov, tako bioloških, socialnih, kulturnih in zgodovinskih, ki so v vzajemnem odnosu." (Looft, 1973:51, v Muuss, 1996:347). Dejstvo pa je, da značilnosti in obnašanje različnih posameznikov povzročajo popolnoma različne odzive pri ljudeh, s katerimi so ti posamezniki v interakciji. Te reakcije nastopajo kot mehanizmi povratnih informacij in vplivajo na samopodobo, ki se gradi postopoma. Različnost je tudi po Lernerju temelj za razumevanje posameznikovega razvoja; "Različna fuzija biološke, psihološke in socialnokulturne ravni naredi vsakega posameznika za individuum, individualnost pa je osnova za nadaljnjo svojevrstno interakcijo z okoljem in pospešuje določeno smer posameznikovega nadaljnjega razvoja." (Lerner & Miller, 1993:353, v Muuss, 1996:351).

Razvoj in napredovanje v razvoju sta po Lernerju v veliki meri odvisna od *skladnosti (prileganja)* posameznika in njegovega okolja. Pod drobnogled je potrebno postaviti *odnos* med osebnostjo posameznika (ki vključuje značilnosti temperamenta, vrednote, stališča, spretnosti...) in pomembnimi drugimi (starši, učitelji, prijatelji, sodelavci...), ki sestavljajo posameznikov socialni kontekst. Posameznik, katerega osebnostne lastnosti so v skladu s socialnim kontekstom, bo lažje razvil konstruktivne prilagajalne sposobnosti kot pa tisti, ki je del neperspektivnega, hladnega, oslabljenega odnosa. Tisti posameznik, ki se ujema z večino sistemov v kontekstu, je deležen pozitivnih povratnih informacij iz okolja, pri čemer razvija prilagojeno vedenje (Lerner, 1986, v Muuss, 1996:353).

Kot je razvidno iz zgornjih trditev, je po Lernerju razvijajoči se

²² Lerner poda kot primer družinskih spremenljivk strukturo družine, vzdušje v družini, število družinskih članov, prostočasne aktivnosti v družini, socialnoekonomske spremenljivke, harmonijo družine, lokacijo nastanitve družine (Lerner, 1986, v Muuss, 1996:341,342).

organizem spreminjajoči se sistem, udeležen v raznovrstnih, nestalnih razvojnih procesih, ki potekajo za vsakega posameznika drugače. Te plastičnosti je za posameznika značilna vse življenje in ne le v otroštvu in adolescenci. Res pa je, da se Lerner strinja, da so otroci in adolescenti veliko bolj prilagodljivi kot starejši ljudje in da lahko stopnja prilagodljivosti s staranjem pada (prav tam). Brez plastičnosti, ki je funkcija organizma in njegovega okolja, se posameznik ne bi bil zmožen prilagajati spreminjajočim se pogojem v okolju.

4 Uporabnost ekološke perspektive

Ekološki eksperiment je poskus raziskovanja progresivne prilagajanja med razvijajočim se posameznikom in njegovim okoljem s sistematičnim primerjanjem dveh ali več sistemov v okolju ali njihovih strukturalnih komponent, s poskusom kontrole preostalih virov vplivanja z načrtovanim ali naravnim eksperimentiranjem.

(Bronfenbrenner, 1979:36)

V ekološkem raziskovanju je pomembno, da so vse zgoraj omenjene komponente med seboj povezane; "Ekologija razvoja se ne ukvarja le z razvijajočim se otrokom, ampak tudi z razvijajočim se okoljem, ki ni fizična in sociološka danost, saj se nenehno spreminja." (Bronfenbrenner, 1985, v Batistič Zorec, 2000:96) Tem zahtevam je po mnenju Bronfenbrennerja moč zadostiti le z raziskovalnim modelom, ki je osredotočen tako na posameznika kot tudi na okolje, v katerem je le-ta določeno časovno obdobje, ter na njuno medsebojno vplivanje. Ta model, ki ga Bronfenbrenner poimenuje Proces-Oseba-Kontekst-Čas model (*Process-Person-Context-Time Model*) in čigar prvine so bile podrobneje opisane v drugem poglavju tega prispevka, je temelj ekološke teorije, čeprav je le eden izmed modelov raziskovanja razvoja, med katerimi razlikuje Bronfenbrenner. Po njegovem mnenju model omogoča pridobitev precej veljavnih informacij, ki so lahko v pomoč pri intervenciji, izobraževanju, terapiji in socialni politiki. Pristop zahteva opazovanje najmanj dveh skupin ljudi v najmanj dveh položajih, pri čemer je stalnost ali sprememba v času bistvenega pomena za ocenjevanje razvojnih sprememb.

4.1 Metode raziskovanja v Bronfenbrennerjevem ekološkem modelu in uporabnost le-tega

Človekovo okolje in zmogljivosti človeških bitij za prilagajanje in spreminjanje okolja so v svoji osnovni organizaciji

tako kompleksen pojav, da jih ne more zajeti enostaven, enodimenzionalen raziskovalni model, ki ne omogoča ocenjevanja ekološke strukture in variacij.

(Bronfenbrenner, 1979:38).

Za razliko od klasičnega laboratorijskega eksperimenta, kjer je poudarek na preučevanju oziroma raziskovanju posameznih spremenljivk, skuša ekološko raziskovanje upoštevati čimveč elementov okolja in njihovih vzajemnih učinkov, pri čemer mora biti raziskovalec pozoren na celoten proces dogajanja in ne le na končne učinke (prav tam). To pomeni, da se je pri raziskovanju razvoja določenega posameznika treba osredotočiti na njegovo aktivnost, ki jo spodbudi nekdo ali nekaj in je hkrati tudi spodbuda; treba je nameniti pozornost vzajemni interakciji, ne samo med ljudmi, ampak tudi med posameznikom in objekti ter simboli, ki so privlačni, zbujajo pozornost in domišljijo (Bronfenbrenner in Morris, 1998:996,997).

V klasičnem laboratorijskem raziskovanju, do katerega je Bronfenbrenner kritičen²³, se podatki zbirajo na podlagi opazovanja ene same osebe v določenem času, redkeje gre za opazovanje npr. spontanega odnosa med materjo in otrokom (Bronfenbrenner, 1979: 5), pri čemer pa so učinki drugega reda (vpliv tretjega na odnos med dvema) zanemarljivi (Bronfenbrenner, 1985, v Batistič-Zorec, 2000: 96). In ravno raziskovanje, ki poteka v posameznikovem naravnem okolju in vključuje poleg posameznika še druge osebe, objekte in aktivnosti vsakodnevnega življenja, se po mnenju Bronfenbrennerja približuje *ekološko veljavnemu* raziskovanju (Bronfenbrenner, 1979:28). Bronfenbrenner namreč priznava, da sedanje raziskovalne tehnike še niso zadosti razvite, da bi dosegli zaželeno ekološko veljavnost (Thomas, 1992, v Batistič Zorec, 2000:97), zato je to le smoter, h kateremu lahko stremimo in moramo stremeti, je pa zaenkrat še nedosegljiv (Bronfenbrenner, 1979:33).

Ekološka veljavnost je vprašljiva vedno, kadar pride do razhajanja med posameznikovim dojetanjem neke situacije in dejansko situacijo, ki jo raziskovalec npr. v laboratoriju želi ustvariti. To pomeni, da je pri vsakem raziskovanju bistveno, da raziskovalec upošteva, kako subjekt zaznava in razume situacijo, v kateri je v času raziskovanja, in ne,

²³ Razen če ne želimo raziskovati interakcije med materjo in otrokom, ko se otrok nahaja v tujem, nepoznanem okolju. V tem primeru so pogoji v laboratoriju primernejši za raziskovanje kot pa pogoji, ki jih prinaša naravno okolje (Bronfenbrenner, 1979:34).

kakšne so na zunaj vidne značilnosti okolja. Seveda je to zelo težko, še posebno, ko gre za preučevanje otroka, ki še ne zna jezikovno izražati lastnih občutkov. Vendar pa Cole (1971, v Bronfenbrenner, 1979:31) predlaga, da naj bi bil raziskovalec zaradi boljšega razumevanja navzoč v določeni situaciji, v kateri se posameznik nahaja ali iz katere prihaja. To seveda ne pomeni, da nesporazumov ne bo, meni Cole, vendar pa se raziskovalec na ta način lahko izogne velikim napakam v interpretaciji.

Poleg navzočnosti in opazovanja določene situacije, pa Bronfenbrenner opozarja še na naslednje. Pogosto se zgodi, da opazovanje ne zadostuje: "Če želiš razumeti odnos med razvijajočim se posameznikom in določenim vidikom njegovega okolja, poskusi premakniti enega od obeh in ugotovljaj, kaj se dogaja drugemu." (Bronfenbrenner, 1979: 37). Sovjetski psihologi takšnemu eksperimentu pravijo "transforming experiment", pri čemer imajo v mislih eksperiment, kjer radikalno prestrukturirajo določeno okolje, tako da ustvarijo novo razvrstitev, s pomočjo katere aktivirajo še nerealizirane potenciale pri posamezniku (prav tam). Edina pot za raziskovanje narave medsebojne povezanosti je torej prek poskusa porušenia vzajemnega ravnotežja med člani nekega sistema in nadaljnjega opazovanja njihove aktivnosti (prav tam).

Bronfenbrenner skuša prek svojega ekološkega modela v obliki zgoščene, vendar visoko diferencirane sheme, orisati medosebno delujoče strukture in procese, ki potekajo med njimi v ožjem in širšem okolju. Kot pravi sam (Bronfenbrenner, 1985, v Batistič-Zorec, 2000:96), ekološka perspektiva sicer ne pomeni nekega odločilnega odkritja, vendar pa nudi predvsem možnost za odkrivanje novih plodnih področij raziskovanja. Ponuja praktično uporabne rezultate zlasti na področju socialne politike, pri tem pa sama črpa tako iz socialne politike kot tudi iz drugih socialnih, psiholoških in bioloških znanosti (Bronfenbrenner, 1979:8,13).

Thomas (1992) vidi praktično uporabnost ekološke perspektive zlasti na področju vzgoje otrok, pedagoške prakse, socialnega dela in terapije otrok, vendar pa je po njegovem mnenju opravljenih še premalo ekoloških študij, da bi lahko govorili o njihovem večjem vplivu na prakso (Thomas, 1992, v Batistič Zorec, 2000:97,98).

Posebnost ekološke perspektive glede na druge teoretske smeri pa naj bi bila ravno osredotočenost na prakso, ob tem pa njena interdisciplinarnost - odprtost in strpnost do drugih teorij in želja po sodelovanju z drugimi strokami, ki jih posredno ali neposredno zanimajo problemi razvoja (Levkov, 1985, v Batistič Zorec, 2000:98).

Vrednost ekološke perspektive je tudi, da predstavlja celostni model otroka (Green, 1999, v Batistič Zorec, 2000:98) in je kritična

do tradicionalne, zlasti eksperimentalne psihologije, vendar pa naj bi bili nekateri njeni pojmi in hipoteze nezadostno definirani (Levkov, 1992, v Batistič Zorec, 2000:98).

4.2 Prikaz uporabnosti ekološke perspektive pri problematiki otrok, pripadnikov druge generacije priseljencev²⁴

Na splošno, sestavlja otrokovo socialno mrežo družina, kasneje postanejo pomembni tudi vrstniki in šola, že od vsega začetka pa se otrok tako prek družine kot tudi prek šole in vrstniških skupin srečuje z osnovnimi normami in prepričanji, ki so značilni za določeno skupino. Tako tudi sam postopoma izoblikuje določene vrednote in prepričanja.

Pri otrocih druge generacije priseljencev ni v tem pogledu nič drugače. Je pa res, da lahko določen dejavnik, ki je bolj ali manj stalen v življenju teh otrok, vpliva na njihov razvoj precej moteče. To je pripadnost tuji kulturi. Otroci druge generacije priseljencev so lahko razpeti med dve ali celo več kultur, odvisno od tega, od kod so starši in predvsem od stopnje vključenosti staršev v zanje novo kulturo. Če v družini gojijo kulturo staršev, ki je različna od kulture, v katero so se starši priselili, pri čemer obeh kultur ne znajo usklajevati in s tem vzpostaviti neke stabilnosti v družini, lahko to pomeni problem za otroke. Nekateri otroci se na primer prvič srečajo s slovenskim jezikom šele v vrtcu ali pa se doma jezika naučijo na pol. To povzroči različne odzive pri vrstnikih, učiteljih in starših drugih otrok, ki lahko različno sprejemajo njihovo drugačnost.²⁵ Posledica pritiskov z več strani je lahko ta, da otroci druge generacije priseljencev nekako "obvisijo" med eno in drugo kulturo. V prizadevanju, da bi se odtrgali od kulture staršev, se umikajo iz družine, pri čemer pa tudi dominantni kulturi ne pripadajo popolnoma - so nekakšni "kulturni hibridi", kot jih imenuje Klinar(1971); iztrgani iz domačega okolja niso popolnoma vživeti v širše okolje, so negotovi glede pripadnosti eni in drugi skupini.

Nestabilnost okolja druge generacije je tudi po Bronfenbrennerjevem mnenju (Bronfenbrenner, v Bronfenbrenner in Morris, 1998: 1019,1020) lahko dejavnik, ki pospešuje slabše izide razvoja. V zvezi s tem navaja raziskavo Pulkkinenove (1983), ki omenja kot možne

²⁴ Ilustracije so vzete iz Hristovski (2000)

²⁵ Pri tem lahko pride do problemov nepovezanosti posameznih mikrosistemov - pogosto se npr. dogaja, da starši ne sodelujejo s šolo in učitelji ravno zaradi tega, ker ne znajo jezika in jih je sram. Druga nevarnost je, če se različni mikrosistemi zavzemajo za različne vrednote (doma na primer gojijo drugačne navade in kulturo kot v širšem okolju, ki mu posameznik pripada, kar lahko vodi tudi v konflikt s širšim sistemom.

dejavnike (ne)stabilnosti v družini število selitev, število sprememb v družini in v šoli, pogosta odsotnost staršev, ekonomski status družine. Velika nestabilnost ima za posledico upornost, agresivnost, neprilagojeno vedenje otrok, kar lahko vodi v kriminal (Pulkkinen, 1983, v Bronfenbrenner in Morris, 1998:1019).

Moorehouse (1986, v Bronfenbrenner in Morris, 1998) pa podaja dognanja o tem, kako stabilnost oziroma spremembe v zvezi z materinim statusom na delovnem mestu učinkujejo na predšolskega otroka in njuno medsebojno komunikacijo ter kako se to odraža kasneje v prvih letih šolanja. Temeljne analize so vključevale primerjavo med materami, ki so na delovnem mestu imele enak status, s skupino mater, ki se jim je spreminjalo število ur; delale so manj časa, več časa ali pa sploh ne. Rezultati so pokazali, da nastanejo težave v komunikaciji in odnosih v tistih družinah, kjer so se za matere spreminjale razmere v službi, pri čemer Moorehouse zaključí, da je "nestabilnost v splošnem povezana z manj ugodnimi šolskimi izidi kot stabilnost." (prav tam, s. 1019)

Pomembna je stopnja stabilnosti, konsistence in predvidljivosti skozi čas kateregakoli elementa v sistemih, ki sestavljajo ekologijo človekovega razvoja. Ne le ekstremi, ampak tudi neorganiziranost in rigidnost v strukturi ali funkciji je nevarnost za potencialno psihično rast, pri čemer je treba vedno upoštevati značilnosti tako posameznika, njegovega okolja in procesa, ki poteka med njima.

(Bronfenbrenner in Morris, 1998:1020)

4.3 Primer vpetosti otroka, pripadnika druge generacije, v posamezne sisteme in morebitni problemi, s katerimi se srečuje

V danem izseku iz pogovora s fantom osmega razreda, katerega starši so iz Srbije, je razvidna vključenost in funkcioniranje fanta v različnih *mikrosistemih* (družina, vrstniki, šola), hkrati pa tudi povezava posameznih mikrosistemov med seboj:

Z: ... oči me nč ne kaznuje, mami pa, se morm učít, jst pa nč se ne učim, sam gledam u knjigo mal, pa mal televizjo.

D: Vlada pri vas disciplina, imaš urnik, ki si ga sestavil skupaj z družino ali si bolj svoboden glede tvoje šole?

Z: Mami hoče narest red, ampak men se to ne da, pol pa nč, pa ji ne rata.

D: Pa se tudi ona zelo zanima za šolo, hodi na govorilne ure in podobno?

Z: Ja, vedno hod na govorilne, če dela popoldne, pol gre zjutri, vedno, še nikol ni manjkala.

D: Zakaj pa misliš da hodi?

Z: Hoče red, sej ne zato, k bi biu jst problematičen.

D: Imaš še kakšno sestro, brata?

Z: Sestro, u 6. razred hod.

D: Je do nje mami tudi tako stroga kot do tebe?

Z: Tud...

D: Ali je kakšna razlika?

Z: Ni velike razlike.

D: Se s sestro razumeš, ti je všeč, da si starejši, pa da si fant?

Z: Men je useen, k sm starejši, ni razlik, do obeh so enaki.

D: Pa ostala družina?

Z: Usak let hodm k babici u Srbijo, dvakrat al pa enkrat.

D: Ti je všeč tam?

Z: Zlo.

D: Bi šel tja živet?

Z: Rad, sam men se zdi, da je mal že prepozn.

D: Zakaj?

Z: Mal zarad šole tud. Mislm tuki dokončat, pol ne vem nč.

D: Mislijo starši ostati tukaj?

Z: Mislijo u Srbijo it, ns pa tle pustit. Mene še mal tm vleče, sam zdej je prepozn, zarad šole. Sej, če najdem kšno dobro delo, pol bi šou.

Iz pogovora je razvidno, da so starši, predvsem mama, v stalni povezavi s šolo; dober uspeh oziroma izobrazba je tako njej kot tudi fantu sila pomembna vrednota, kar pa ustvarja konflikt drugje: starši se želijo vrniti domov, fant pa je ravno zaradi občutene nuje po dokončanju šole in hkrati želje, da bi odšel v Srbijo, razdvojen. Ob tem se mi zdi pomembno omeniti, da tudi sam opazi pomen stalnosti - ne želi se seliti, ker bi to pomenilo težave pri dokončanju šole.

V nadaljevanju omeni konflikt, kar se tiče jezika, hkrati pa predstavi svoj odnos z vrstniki in vključenost v šolo.

D: Kako se doma pogovarjate?

Z: Oba jezika, sam starši se več srbščino, s sestro pa se več slovenščino.

D: Kako ste se pogovarjali doma, ko si bil majhen?

Z: Srbsk, jst sm se u vrtcu nauču slovensk, doma ne.

D: Pa si imel kakšne probleme?

Z: Men se zdi, da mal, k nism znou besed, neki sm hotu povedat, pol sm se pa ustavu, k nism znou tega povedat, pa sm u vrtcu tud srbsčino govoru.

D: Pa so te zaradi tega sprejeli?

Z: Ja, sej ns je tuki velik, velik je teh otrok iz drugih držau.

D: Imaš prijatelje mešane?

Z: Mešane, kdor je dobr prjatu.

D: Se pravi, ti sploh ne gledaš na narodnost?

Z: Ne.

D: Kako se pa v šoli počutiš, se s profesorji razumeš?

Z: Ja, se razumem, sam ne maram glih tuvariša za kemijo, kr on gleda po tistih drugih ocenah, pa daje take ocene, rd mam pa tiste, k so bolj strogi, pa velik razlužijo, pa pukažejo.

D: Še po čem drugem gledajo razen po ocenah?

Z: Tud mogoče po narodnosti mal.

D: Si se ti tu rodil?

Z: Ja.

D: Pa se ti je zgodilo, da so učitelji gledali na narodnost? Po čem te pa razlikujejo?

Z: Po priimku gledajo.

D: Najbrž se ne počutiš fino...

Z: Ne, ne vem...

D: So te zafrkavali ali kaj podobnega?

Z: K sm biu prvič uprašan, u 7. razredu, k smo dubil kemijo in pol je biu nou tuvariš, pa sm biu uprašan, pa še sušolka, k je Sluvenka, pa njej je dau šter, men pa tri, pa sm več znou, so usi rekl tko.

D: Pa je kaj rekel?

Z: Ne, sploh ne poslušā, pa smo tuvršici že večkrat rekl, pa sploh nč.

D: Se je tudi drugim, ki niso Slovenci tako dogajalo?

Z: Ja, tud drugim, skoz neki ns krivi, pa take.

Tu se pokaže konflikt med otroki druge generacije in šolo ravno zato, ker nekateri učitelji slabše sprejemajo druge kulture, kar pa se tiče vrstnikov, fant omeni probleme le zaradi jezika, drugače pa narodnost sama po sebi praviloma ni merilo, po katerem bi si izbiral prijatelje.

Kar se tiče vpliva eksosistemov, fant omeni širši krog prijateljev staršev (Starši majo prjatle od dol, drgač pa tud slovenske sodelavce.),

pri čemer pripisuje pomen "prjatlov od dol" predvsem za ohranjanje njihovih običajev in kulture. Ti običaji in kultura so v tem primeru vezni člen, ki povezuje določene sisteme (družina, otrok, tuji vrstniki, družinski prijatelji), hkrati pa sili te sisteme v določeno prilagoditev, ki omogoča pozitivno funkcioniranje tako *mezosistema* otrok - družina - šola - vrstniki, kot tudi celotnega sistema (*makrosistema*), kjer vladajo slovenska pravila in običaji znotraj slovenske kulture:

D: Gojite vi doma kakšne srbske običaje?

Z: Ja, veliko noč mate vi 11. aprila, mi pa zmeri sedem dni za slovensko.

D: In potem doma praznujete obe?

Z: Samo našo, pa prašiče pečemo tko za kšne praznike, tko za božič, pa te srbske slave majo velik teh praznikou, Đurdeudan, Vidovdan, Nikoldan, to si pa vsaka družina zbere eno al pa po starših uzame en običaj. To so različni datumi in zdej k pride ta dan, pol oni praznujejo, drugič pa ena druga družina.

D: In kaj potem te dni počnete?

Z: Mi praznujemo Nikoldan, takrat pečemo ribe.

D: Zakaj ribe?

Z: K je post.

D: In takrat ne sme biti prašiča?

Z: Ne, takrat ni prašiča, obvezno so ribe in pol pridejo sorodniki, pa če pride kdo na ubisk, pa pol vrtimo našo muziko.

D: Če hočeš biti tu, potem moraš do določene mere prevzeti slovensko kulturo, se ti ne zdi?

Z: Sej ni treba prevzet, sej to se sam tko učimo u šol, duma je ta kultura. Duma živiš z enimi drugimi vrednotami, u šol pa spoštuješ red.

5 Zaključek

Bronfenbrennerjev ekološki model zagotovo pomeni prispevek k širšemu pojmovanju razvoja in dejavnikov le-tega. Prikazuje, kaj vse vpliva na posameznika, pri čemer lahko isti dejavniki spodbujajo razvoj tako v pozitivno kot tudi v negativno smer. Res je, da je poznavanje takšnega modela vplivov koristno, vendar pa je po drugi strani tudi zelo zastrašujoče in nas navdaja z občutkom nemoči. Pri svojem delu z osnovnošolskimi otroki sem se marsikdaj počutila, kot bi se borila z mlini na veter - trudila sem se spremeniti smer vrtenja mlinov, pri čemer mi je veter to otežkočal. Ustaviti veter, to pa je umetnost!

6 Viri

Auclair, M. (1992). *Knjiga o sreči* (2.del). Pot do sreče. Nova Gorica: Maya.

Batistič Zorec, M. (2000). *Teorije v razvojni psihologiji*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Bronfenbrenner, U. (1973). *Erziehungssysteme Kinder in den USA und der Sowjetunion*. Munchen: Deutscher Taschenbuch Verlag Gmb & Co. KG.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. V W. Damon & R. M. Lerner (ed.), *Theoretical Models of Human Development* (993-1098). NY: John Wiley & Sons, Inc.,.

Davenport, G.C. (1988). *An Introduction to Child Development*. London: Collins Educational.

Furlan, I. (1983): Čovjekov psihički razvoj. Zagreb: Školska knjiga.

Hristovski, D. (2000): Naš razred ima mnogo obrazov. Koncept in uresničevanje interkulturalizma. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Klinar, P. (1971). Migracije kot pojavi socialne dezintegracije. *Teorija in praksa*, 8 (6/7).

Lamovec, T., Musek, J., Pečjak, V. in drugi (1975). *Teorije osebnosti*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

Musek, J. (1982). *Osebnost*. Ljubljana: DUU Univerzum.

Muuss, R.E. (1996). *Theories of Adolescence* (6th edition). London: McGrow Hill Companies.

Nastran-Ule, M. (1992). *Socialna psihologija*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.

Praper, P. (1996): Razvojna analitična psihoterapija. Ljubljana: Inštitut za klinično psihologijo.

Thomas, R.M. (1992). *Comparing Theories of Child Development*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

Thomas, R.M. (1996). *Comparing Theories of Child Development* (4th edition). London: Brooks/Cole Publishing Company.