

NARATIVNA NEENAKOST IN GOVORNO-JEZIKOVNI RAZVOJ OTROK

65

NARRATIVE INEQUALITY AND LANGUAGE AND SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN

Lucija Klun, *dipl. soc. ped.*

Chengdujska 28, 1000 Ljubljana

lucija.klun@outlook.com

POVZETEK

Namen prispevka je kontekstualizacija govorno-jezikovnega razvoja otrok iz ranljivih družin. Posebna pozornost je namenjena neskladnosti med perspektivo družin, ki predstavljajo vsakdanji socialni, ekonomski, kulturni in jezikovni kontekst otroka, ter perspektivo vzgojno-izobraževalnih institucij, ki nudijo določene programe kompenzacije in podpore otrokom iz ranljivih družin. Ranljive družine v prispevku pojmujeemo kot tiste, ki se soočajo s izzivi na številnih področjih, na primer z nizkim socialno-ekonomskim statusom, nestalno zaposlitvijo ali grožnjo brezposelnosti, negotovo nastanitvijo, marginaliziranim družbenim statusom. Obenem so otroci iz ranljivih družin v vzgojno-izobraževalnem sistemu pogosto stigmatizirani in manj učno uspešni. Spoznanja številnih raziskav nakazujejo, da je temeljni mehanizem družbene reprodukcije v izobraževalnih institucijah jezikovna neenakost. V članku bomo predstavili raziskave o razlikah v govorno-jezikovnem razvoju otrok iz različnih družbenih skupin. Pokazali bomo diskurzivne poteze, ki raziskovanje spremljajo, predvsem pri opisovanju družinskega okolja in načina življenja deprivilegiranih skupin. Znanstveni diskurz pogosto spremljajo naključna prepričanja

o »kulturi podrazreda« in ranljivih družinah, katerih okolje je opisano kot manj kakovostno in nespodbudno za govorno-jezikovni in kognitivni razvoj otrok. Odgovornost za otrokov neuspeh je pripisana načinu življenja, vzgoje in komunikacije v prikrajšani skupnosti. Po drugi strani pa je v institucionalnem sistemu intenzivnejša strokovna podpora otroku pogojena s kategorizacijo v obstoječem naboru posebnih potreb. Sistem prepoznavanja primanjkljajev in sistem strokovne pomoči sta naravnana k individualizaciji in naturalizaciji težav. Pri tem ostajajo nenaslovljeni strukturni in socialni značaj »zaznanih primanjkljajev« ter kontekst družbene neenakosti.

KLJUČNE BESEDE: *narativna neenakost, ranljive družine, socialno-ekonomski status, govorno-jezikovni razvoj, kategorizacija, posebne potrebe, kontekstualizacija, družbena neenakost, individualna odgovornost*

ABSTRACT

The aim of the following article is the contextualisation of language and speech development in children from vulnerable families. Special focus will be put on the incoherence between the perspective of families, which represent a child's everyday social, economic and linguistic context and the perspective of the educational system which provides compensatory programmes for children from vulnerable families. Vulnerable families face numerous issues, including low socio-economic status, unstable employment or prolonged unemployment, and risk of eviction, combined with marginalised social status. Children from vulnerable families are less successful academically and often stigmatised in the educational system. Many recent studies recognise the connection between speech and language development and educational failure and suggest that the central mechanism of social reproduction is linguistic inequality. Various studies looking at language and speech development in different social groups are presented. A special focus is placed on discursive features of studies, especially the characteristics describing the family background and

life practices of disadvantaged communities. The scientific discourse of the research is commonly paired with arbitrary notions of a “culture of underclass” and disadvantaged families, whose everyday setting is described as of a lower quality and not stimulating for speech development and overall cognitive development of children. The responsibility for school failure is ascribed to ways of living, child rearing and communication in disadvantaged communities. On the other hand, the intensive educational support for a child is attached to/ associated with recognition in existing categories of special needs. The system of recognition of deficit and the system of special support is bound to individualisation and naturalisation of the problematic. The process is detached from the structural and social character of “detected deficits” and from the context of social inequality.

KEY WORDS: *narrative inequality, vulnerable families, social-economic status, language and speech development, categorisation, special needs, contextualisation, social inequality, individual responsibility*

UVOD

V projektih¹ med letoma 2014 in 2018 smo kot skupina študentov in profesorjev s pedagoške fakultete sodelovali z ranljivimi družinami. Razvijali smo podporo na terenu (na domovih družin ter v sodelovanju z vzgojno-izobraževalnimi institucijami) ter poskušali vzpostaviti model, ki bi vsakodnevno delo socialnega pedagoga uskladil s cilji in potrebami družine, v katerem bi bilo sodelovanje ukrojeno po meri otrok, staršev in razširjene socialne mreže ter

¹ Projekti so se imenovali: »Študije usklajenosti vpletenih v podporo ranljivim družinam ter akcijski razvoj prožnih oblik podpore« (2. 2015–12. 2015), »Razvoj prožne podpore stanovanjsko ogroženim družinam v njihovem življenjskem polju« (1. 6. 2017–30. 9. 2017), »Otroci in mladostniki iz ranljivih družin o virih« (3. 2016–12. 2016) ter »Analiza potreb ranljivih romskih družin ter akcijsko oblikovanje socialno-pedagoških odzivov« (1. 2018–12. 2018).

pedagoških delavcev, ki otroke spremljajo v institucijah. Obenem smo poskušali delovati tako, da bi bilo naše delo prožno in odzivno na vsakokratno družinsko situacijo. Ranljive družine (v nekaterih strokovnih besedilih poimenovane tudi »družine s številnimi izzivi«, npr. Mešl in Kodele, 2016, ali pa »večproblemske družine«, npr. Kobolt, 2002) so tiste, katerih »ranljivost« zavzema raznolike pojavne oblike. V realnosti so si zelo različne, vendar pa imajo vse nakopičene težave na določenih področjih življenja: na materialnem (nizek socialno-ekonomski status, nestalna zaposlitev ali dolgotrajna brezposelnost, nezaposljivost) in stanovanjskem področju (neprimerna nastanitev, grožnja deložacije), ki ga spremljajo zdravstvene, odnosne in druge težave, pogosto pa je družina marginalizirana tudi na račun manjšinskega ali drugače stigmatiziranega statusa (Razpotnik, Turnšek, Rapuš Pavel, Poljšak Škraban, 2015).

Ko smo leta 2014 vzpostavili prve stike z nekaterimi družinami, smo si predstavljali, da bo večji del našega časa in energije namenjen delu v družini: podpora pri birokraciji (računi, odločbe o usmerjanju otrok itd.), pri vzgoji in ohranjanju nastanitve. Izkazalo pa se je, da je pomemben del »ranljivosti« družin povezan z institucijami, ki jih obkrožajo (centri za socialno delo, osnovne šole, vrtci, zavod za zaposlovanje, zdravstveni dom in zdravstvene službe). Ranljivost se je pokazala predvsem kot relacijska, povezana z družbenim položajem in umeščenostjo v institucionalno mrežo, manj pa kot imanentna značilnost družin. Ta ugotovitev je odprla vrsto novih vprašanj: o nekaterih so nekateri sodelavci v projektih že napisali prispevke in poročila (Turnšek, Poljšak Škraban, Razpotnik, Rapuš Pavel, 2016; Razpotnik, Turnšek, Rapuš Pavel, Poljšak Škraban, 2015). Tokrat se bomo posvetili posebni problematiki relacije med institucijami in ranljivimi družinami, ki jo bomo imenovali »narativna neenakost«. To besedno zvezo je prvi uporabil lingvist Hymes (2004), medtem ko drugi teoretiki pojav govorno-jezikovne obrobnosti ranljivih družbenih skupin opisujejo tudi kot »neenakost v dostopu do diskurzivnih virov« (Bernstein, 2003d), »diskurzivno neenakost« (Beauvais, 2017), kot »neenakost v dostopu do lingvističnega kapitala« (Bourdieu, 1991), »jezikovno vrzel med otroki iz družin z nizkim in visokim socialno-ekonomskim statusom« (Hart in Risley, 1995). »Narativna neenakost« v osnovi označuje sklop

pojavov, ki nakazujejo marginalizacijo družin in posameznikov s strani dominantnega diskurza. To sintagmo bomo uporabljali, ker v primerjavi z drugimi naštetimi temelji na dediščini etnografije in raziskovanja v kontekstih skupnosti ter se teoretsko najbolj približuje socialni pedagogiki (preseganje dihotomije »mi – oni«, paradigma antirasizma in razumevanje življenjskega polja posameznika). Obenem pojem »nativne neenakosti« povzame tudi konfliktnost med različnimi interpretacijami tega pojava: nekateri avtorji neenakost razumejo skozi prizmo deficita, ki je pripisan deprivilegiranim skupinam (npr. Hart in Risley, 1995), drugi pa skozi prizmo kulturne, socialne in jezikovne raznolikosti, ki upošteva kontekst oblikovanja in usvajanja jezika (Beauvais, 2017; Bourdieu, 1991). »Nativna neenakost«, ki jo doživljajo ranljive družine, je sestavljena iz več vidikov:

1. Otroci iz deprivilegiranih družbenih skupin imajo pogostejše težave na področju govorno-jezikovnega razvoja, v vzgojno-izobraževalnih institucijah na podlagi njihovih primanjkljajev pogostejše začnejo postopek usmerjanja. Zaradi vztrajne povezanosti med nizkim socialno-ekonomskim statusom družine in neuspehom otroka v šoli (podatki za Slovenijo v različnih obdobjih so predstavljeni v Justin, 2002; Piciga, 2002; Razdevšek-Pučko, 2002; Flere in Lavrič, 2002; 2005; Flere in drugi, 2009; Peček, Čuk in Lesar, 2006; Žakelj in Cankar, 2009; Flere, Klanjšek, Musil, Tavčar Kranjc in Kirbiš, 2009; Cankar, Bren in Zupanc, 2017) so številni teoretiki kot medij in mehanizem družbene reprodukcije prepoznavali prav jezik. Pri tem so se naslanjali na obsežne empirične raziskave, ki nedvoumno dokazujejo močno povezanost med socialno-ekonomskim statusom in govorom malčkov ter otrok v zgodnjem otroštvu. Pedagoške in psihološke teorije neenakost v dosežkih interpretirajo z dvema prevladujočima konceptoma: konceptom razlike in konceptom primanjkljaja. Koncept razlike nakazuje, da so otroci iz deprivilegiranih družin v odnosu do pedagoškega diskurza prikrajšani, saj ne vključuje pomenov, jezika in vednosti marginaliziranih skupin. Koncept primanjkljaja pa vpeljuje razmislek, da so otroci v negotovih/neustreznih

bivanjskih, socialnih in ekonomskih okoliščinah prikrajšani (na področju zgodnjega razvoja, učnih priložnosti itd.) glede na svoje vrstnike in zato potrebujejo določeno dodatno pomoč ali kompenzacijo. Oba koncepta (ki vodita tudi različne poglede teoretikov in praktikov glede ustreznih rešitev) bomo soočili in ju prevprašali.

2. Druga značilnost narativne neenakosti je starševski občutek nemoči pred *diskurzivno prevlado institucij* (vzgojno-izobraževalnih, socialnih, kaznovalnih), ki zanje in njihove otroke odreja diagnosticirajo, jih kategorizirajo, jim razkrivajo otrokove razvojne posebnosti in jim povedo, »kaj je za otroke najprimernejše«. Proučevanje narativne neenakosti je del širšega projekta socialne pedagogike, ki prevprašuje institucionalno vednost in jezik, ki naj bi bila nevtralna in neoznačena – deprivilegirane skupine pa so v odnosu do nje prepoznane kot odklonske oziroma deficitarne. Starši iz ranljivih in manjšinskih družbenih skupin na govorilnih urah niso slišani, strokovni sodelavci jih ne prepoznavajo kot relevantne sogovornike, pošiljajo jih od institucije do institucije. Ne počutijo se kompetentne, zato se pogosto izogibajo govorilnim uram, sestankom s socialnimi delavci, obravnavam v zdravstvenih službah. Freire (2005) je o tem pojavu govoril tudi kot o kulturi molka.
3. Zadnja značilnost deprivilegiranih skupin v odnosu do jezika pa je razredno zaznamovan govor, ki ga dominantne družbene skupine doživljajo kot vulgarnega, nepravilnega ali subkulturnega. Zanimiv pogled na jezikovno razločevanje poda Orwell v svojih spominih na odrasčanje v razredno razdeljeni britanski družbi v začetku 20. stoletja (2013, str. 127): »Bil sem še zelo majhen, star komaj kaj več kot šest let, ko sem se prvič zavedel razrednih razlik. /.../ Kmalu so mi prepovedali, da bi se igral s kleparjevimi otroki; bili so 'navadni' in rečeno mi je bilo, naj se držim proč od njih. To je bilo snobovsko, če hočete, bilo pa je tudi nujno, kajti ljudje iz srednjega razreda si ne morejo privoščiti, da bi njihovi otroci odrasčali z vulgarnimi naglasi.« Na način govora deprivilegiranih skupin se veže vrsta dodatnih označevalcev, s katerimi jim je pripisana neomiklanost, pokvarjenost ali neartikuliranost. Ta fenomen »jezikovne

hierarhije» v družbi je povzel John B. Thompson (1991, str.10) v predgovoru Borudieujevega dela *Language and Symbolic Power*: »Govorec pozna vse načine, na katere jezikovne izmenjave nakazujejo razmerja moči. Vsi smo občutljivi na variacije v naglasu, intonaciji in besednjaku, ki odraža različne pozicije v socialni hierarhiji. Vemo, da ljudje govorijo z različnih »ravnih avtoritete«, da besede prihajajo različno obtežene glede na to, kdo jih izgovarja in kako so izrečene.« Fenomen 'jezikovne obrobnosti', neenakosti v dostopu do legitimnega govora in izrekanja bomo obravnavali tudi v luči nekaterih sociolingvističnih raziskav in teorij s področja pragmatične lingvistike. Temeljno bo vprašanje, čigavi so legitimni jezik, pomeni, vednost, predvsem pa, kakšna je v luči razumevanje opisane narativne prikrajšanosti vloga raziskovalcev in terenskih delavcev (npr. socialnih pedagogov) pri zagovorništvu in iskanju glasu skupin z družbenega roba.

V tem prispevku se bomo osredotočili predvsem na prvo izmed kategorij, ki povezuje govor in jezik otrok iz deprivilegiranih skupin z neenakimi možnostmi v institucionaliziranem izobraževanju. Osnovni namen je »problematico« razčleniti od najbolj individualne pojavnosti v zgodnjih razvojnih fazah govora in jezika, ki poteka v neposrednem družinskem okolju, pa vse do makro-pojavnosti na ravni institucije ter na ravni družbene strukture. Sicer pa se vse našteje kategorije prepletajo in omogočajo postopen vpogled v družbeno polje, ki je prepleteno z narativno neenakostjo. Ta, kot bomo pokazali, vpliva na možnosti otrok za uspešno sodelovanje v pedagoškem diskurzu in prenosu znanja, na pravico staršev do slišnosti in upoštevanja pri odločitvah stroke ter na splošno (z) možnost sodelovanja v javnem diskurzu, ki je marginaliziranim družbenim skupinam večkrat odvzeta. Ob izkušnji sodelovanja z ranljivimi družinami bomo poskusili pokazati, kako termini, kot so »primanjkljaj na področju govorno-jezikovnega razvoja«, »manj kakovostno družinsko okolje« ter podobni dobronamerni termini, ki jih uporabljajo pedagoški/psihološki diskurzi, družine potiskajo globlje v marginalizacijo, jih stigmatizirajo in pogosto

vodijo v biologizacijo (celo medikalizacijo) razlik, ki izhajajo iz družbenih neenakosti.

Dolgoročna namera (v seriji člankov) je razdelava pojma narativne neenakosti skozi vse našete kategorije. Razumevanje narativne neenakosti je pomembno predvsem z vidika delovanja socialnega pedagoga, ki je nujno vpeto v diskurzivno polje, preprejeno s socialno neenakostjo. Socialni pedagogi namreč »delamo z govorom«, kot zapiše Razpotnik (2007, str. 73): »Socialnopedagoško delo temelji na odnosu. Odnos se udejanja prek interakcije, manifestacija interakcije pa je pogovor.« Zato je ključno zavedanje neenakosti v pogojih govora, jezika in naracije ter reflektiran dialoški vstop v življenja deprivilegiranih skupin.

DRUŽBENA KONSTRUKCIJA GOVORNO-JEZIKOVNIH TEŽAV

Govorno-jezikovni razvoj otrok v povezavi z družbeno neenakostjo je vstopil v fokus sočasno s tako imenovanim »jezikovnim obratom«² (Rorty, 1992), ki ga je zaznamoval splošen porast zanimanja za otroški govor in oblikovanje teorij govornega razvoja v 20. stoletju (McCharty, 1954). Avtorji so v tem obdobju vzpostavili tudi ključne prelomnice v razvoju govora po starostnih obdobjih. V poznem dvajsetem letu so Vigotski (2010) in njegovi nasledniki (Antonietti, Liverta-Sempio in Marchetti, 2006) prepoznali pomembnost socialnega in kulturnega okolja za razvoj otrokovih psiholoških procesov. Jezik je bil prepoznan kot eno od kulturnih »orodij«, ki vstopa v konceptualizacijo otrokovega mišljenja in znanja na dveh nivojih: na neposredni ravni, z vplivom, ki ga ima na otrokov razvoj mišljenja, ter na posrednem nivoju, preko vpliva,

² Richard Rorty (1992) v antologiji *The Linguistic Turn* popiše obrat v zahodni filozofiji in humanistiki v zgodnjem 20. stoletju, ki ga zaznamuje zanimanje za jezik v povezavi z različnimi družbenimi fenomeni. Ta pojav vključuje širok nabor vplivov klasičnih jezikovnih analiz (Wittgenstein, Austin), prispevkov avtorjev iz fenomenološke tradicije (Husserl, Heidegger) in Foucaulta (z delom *Arheologije vednosti* označi samo vednost kot diskurzivno).

ki ga ima jezikovni kod, uporabljen v otrokovem okolju (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Tašner, 2015).

Eden od začetnih raziskovalcev povezanosti med nižjim družbenim statusom in govorno-jezikovnim razvojem pa je bil McCharty (1930; 1954), ki je pokazal, da otroci srednjega razreda uporabljajo v povprečju daljše stavke kot otroci iz nižjega razreda. Od takrat do šestdesetih se je zvrstilo nekaj raziskav (Young, 1941; Dawe, 1942; McCharty, 1954; Templin, 1957). Dawe (1942) je vzpostavila izobraževalni program z eksperimentalno in kontrolno skupino ter ugotovila, da sta se pri otrocih iz nižjega družbenega razreda po devetih mesecih programa povečala dolžina povprečne povedi in obseg besednjaka (glede na kontrolno skupino). S tem je razlage povezanosti med družbenim razredom otroka in njegovim govorno-jezikovnim razvojem premaknila iz območja biološkega v območje socialnega. Deficit je torej razumljen kot »podedovan« socialno in ne genetsko ter se povezuje z govorom, jezikom in načinom vzgoje v deprivilegiranih družinah in skupnostih.

Od šestdesetih naprej je začel v polju sociolingvistike delovati Bernstein (2003a, 2003b, 2003c, 2003d). S sodelavci (npr. Lawton, 1968) je oblikoval vrsto predpostavk, ki govora deprivilegiranih otrok niso merile le kvantitativno, temveč so merile tudi povezovalno med jezikom, logičnimi operacijami in načinom oblikovanja pomenov v jeziku. Oblikoval je koncepta *elaboriranih* in *restriktivnih* jezikovnih kodov – prvega naj bi uporabljali pripadniki srednjega družbenega razreda, drugega pa pripadniki nižjih družbenih razredov. Teorijo jezikovnih kodov je kasneje razširil v družbeno teorijo odnosov med družbenim razredom, družino in sistemom družbene reprodukcije: ugotovil je, da se način komunikacije v različnih družbenih razredih veže na stratifikacijo in razmerja moči v družbi.

Kasneje so njegovi kritiki trdili (Danzig, 1995; Labov, 1969), da je njegova teorija deficitarna; razbrali so, da s teorijo kodov govoru delavskega razreda pripisuje določen primanjkljaj glede na srednji razred. Bernstein (2003a, 2003d) je odgovarjal, da restriktivni kod postane deficitaren šele z vstopom otroka v institucionalni sistem, ki privilegira določen (srednjerazredni) način govora in komunikacije. Še vedno obstajajo številne zmotne interpretacije, ki restriktivni kod povezujejo z oznakami, kot sta »manj kakovosten govor«

in »manj kakovostno družinsko okolje«. Tudi v slovenskem raziskovalnem miljeju lahko najdemo tovrstne zmotne interpretacije njegovega dela, tako na primer Marjanovič Umek (2011, str. 302) med ključne dejavnike razvoja govora malčkov in otrok uvršča »kakovost govora staršev oziroma, kot pravi Bernstein (1961)³, jezikovni kod odrasle osebe, ki ga določa socialni razred, ki mu pripada. /.../ Visoka stopnja izobrazbe staršev je pozitivno povezana s kakovostjo družinskega okolja, saj starši z višjo izobrazbo v povprečju pogosteje berejo svojemu otroku, ga spodbujajo k pripovedovanju, postavljajo odprta vprašanja, z otroki obiskujejo knjižnico in druge kulturne prireditve ter imajo več knjig in revij za otroke kot manj izobraženi starši (Marjanovič Umek, Podlesek, Fekonja Peklaj, 2005; in Rowe, 2008, v Marjanovič Umek, 2011)«.

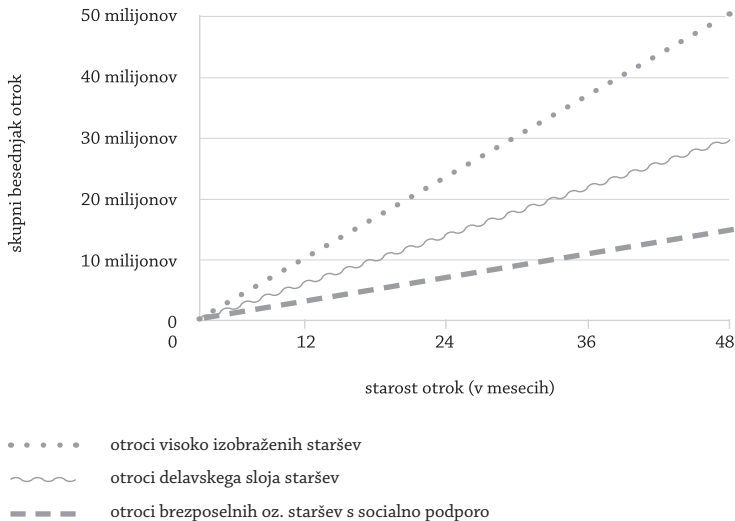
Sam je teorijo kodov osnoval kot teorijo »usmerjenosti k pomenom« – elaborirani kod je v tem nakazoval usmerjenost k pomenom, ki so abstraktni in neodvisni od konteksta, restriktivni kod pa je pomenil usmerjenost govora k stvarjem, ki so prisotne v neposrednem kontekstu. Elaborirani jezikovni kod narekuje govor, ki je ekspliciten; restriktivni kod pa impliciten govor, ki deluje opisno. Pri Bernsteinovi konceptualizaciji je bil pomemben določujoči faktor *narava besed in vrsta rabe jezika*; pri tem pa ni šlo nujno za obseg besedišča, ampak bolj za modalitete strukture jezika, načina, kako v relacijo stopajo besede in stavki, kako jezik reflektira določeno obliko strukturiranja občutka in s tem samih sredstev interakcije ter odgovora na okolje (Gaber in Tašner, 2015).

Če je Bernstein (2003a) kvalitativno raziskoval jezikovne kode, kakor so vpeti v proces socializacije, socialne stratifikacije in v reprodukcijo družbene neenakosti, so drugi raziskovalci uporabljali preprostejše lingvistične kategorije: na primer pravilnost slovnične rabe jezika, obsežnost besednjaka, število izrečenih besed med starši in otroki. Ti raziskovalci so na račun preprostejših »meritev jezikovnih razlik« in poenostavljanja teoretskih okvirov pridobili širše pedagoško in javno priznanje. S tem vplivom je raziskovanje

³ Bernstein tako v *Social class and linguistic development: A theory of social learning* (1961) kot tudi v drugih tekstih ni izenačeval jezikovnega koda določenega okolja s kakovostjo tega okolja.

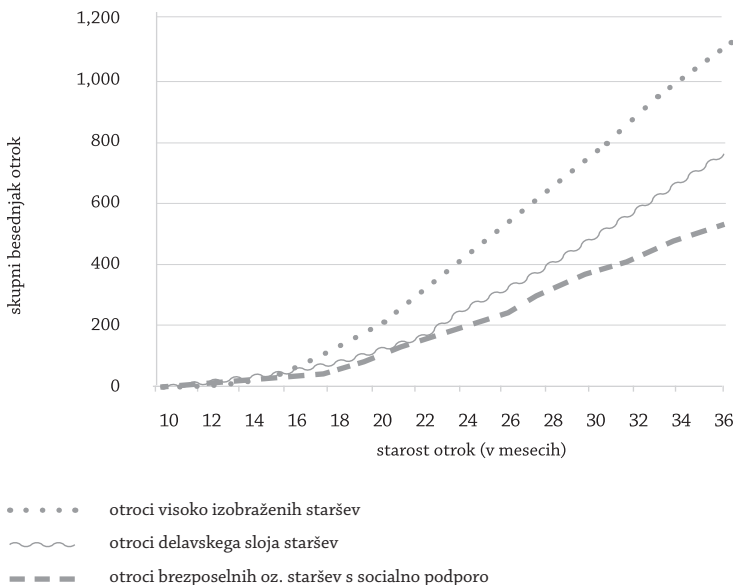
govora deprivilegiranih skupin postalo značilnejše kvantitativno, izgubilo pa je tudi del razlagalne moči o povezanosti strukturnih neenakosti in razvojnih dispozicij otroškega zgodnjega govora. Najpomembnejša raziskovalca, ki sta usmerjala ta trend, sta bila Hart in Risley (1995, 2003). V longitudinalno raziskavo sta vključila 42 družin – spremljala sta jih dve leti in pol, od takrat, ko so bili malčki stari sedem mesecev, pa do njihovega tretjega leta starosti. Enkrat mesečno je skupina raziskovalcev pri vsaki od družin eno uro snemala komunikacijo med otrokom in starši (starševski govor, usmerjen k otroku, ter govor, ki ni bil namenjen neposredno otroku). Govor staršev sta razčlenila glede na slovnico, besednjak, dolžino izrečenih povedi ter glede na število vseh izrečenih besed (s strani staršev) v obdobju snemanja.

Njuna najodmevnejša ugotovitev je bila, da v družinah, ki so prejemnice socialne pomoči, otroci slišijo povprečno 626 besed na uro, v družinah delavskega razreda povprečno 1251 in v srednjerazrednih družinah 2153 besed na uro. To sta s preprostim izračunom



GRAF 1: Število besed, naslovljenih na otroke, se razlikuje glede na socialno-ekonomski status družine.

pretvorila v število vseh besed, ki jih otrok sliši do tretjega leta starosti, in postavila odmevno tezo o »30-milijonskem besednem prepadu« med otroki različnih družbenih razredov: otroci srednjega razreda naj bi v prvih treh letih življenja slišali skupno 45 milijonov besed, otroci družin, ki prejemajo socialno pomoč, pa le 13 milijonov besed. »Več kot starši govorijo z otroki do tretjega leta starosti, večji bodo akademski dosežki otroka v življenju. Tudi deprivilegiranost, ki je pripisana socialno-ekonomskemu statusu, je lahko presežena« (Risley, 2006, v Gilkerson in Richards, 2009, str.2). Kmalu je teza o »jezikovnem prepadu« s seboj prinesla terminologijo o »jezikovno bogatem« domačem okolju srednjerazrednih družin in »jezikovno deficitarnem domačem okolju« družin podrazreda.⁴



GRAF 2: Socialno-ekonomski status družine in besednjak malčka: malčki visoko izobraženih staršev imajo skoraj enkrat večji obseg besednjaka kot malčki brezposelnih oz. staršev s socialno podporo. (Hart, Risley, 1995, v Marjanovič Umek, 2011).

⁴ (glej <http://www.babyspeech.com/30-million-word-gap.html>).

Hart in Risely (1995) sta preverila tudi rast besednjaka otrok iz različnih družbenih skupin. Ta je v veliki meri sovpadala z izmerjenim številom izrečenih besed v družinah. Sklepala sta, da besednjak otroka raste v odnosu do jezikovnega okolja, v katerem se nahaja; v družinah z višjim statusom je bilo jezikovno okolje »boljše za otrokov razvoj«. **(GRAF 2)** V sodobnih študijah raziskovalci z vse natančnejšimi »znanstvenimi instrumenti« merijo primanjkljaj na področju govorno-jezikovnega razvoja pri otrocih, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Raziskovanje pojava »govorno-jezikovni primanjkljaj« mapira v vse zgodnejšem otroštvu, med odraščanjem pa se razlike med otroki kljub vključenosti v izobraževalni sistem povečujejo. Lee in Burkam (2002) sta s testi besednjaka in sintakse »izmerila«, da so otroci iz najbolj privilegiranih okolij pred vstopom v vrtec za 60 % bolj govorno kompetentni kot tisti, katerih družine so socialno in ekonomsko prikrajšane. Fernald, Marchman in Weisleder (2013) pokažejo, da so glede na receptivni besednjak med otroki različnih socialno-ekonomskih razredov razlike izmerljive že pri 18 mesecih, pri 24-mesečnih otrocih pa so ugotovili že šestmesečno razvojno razliko (med skupinama z visokim in nizkim SES)⁵. Tudi v Sloveniji je bilo v namen ocenjevanja sporazumevalnih zmožnosti razvitih nekaj pripomočkov, npr. lestvica splošnega govornega razvoja – LJ (Marjanovič Umek, Fekonja, Podlesek, Kranjc in Bajc, 2008).

Kot drugje so tudi v slovenskem okolju študije, ki raziskujejo povezanost med socialno-ekonomskim statusom in govorom otrok, podvržene instrumentalizaciji odnosa med strukturno neenakostjo in razvojem otrok (glej npr. Fekonja, Marjanovič Umek in Kranjc, 2005; Peklaj Fekonja, U. in Marjanovič Umek, L., 2009; Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Sočan, 2017). Ena izmed študij (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Tašner, 2015) je preverjala učinek socialnih, ekonomskih in kulturnih dejavnikov družinskega okolja

⁵ Raziskava je pri otrocih, starih od 18 do 24 mesecev, merila govorni razvoj po dveh kriterijih: starši so v vprašalniku izpolnili, katere izmed 680 stvari otrok prepozna, razume besedo ali izgovori besedo; otrokovo razumevanje pa so izmerili z instrumentom gledanje-med-poslušanjem: izmerili so hitrost, s katero je ob izrečeni besedi (npr. avto) otrok pogledal pravo sliko izmed dveh (na primer sliki avta in drevesa). Poročilo o raziskavi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3582035/>.

na govor malčkov in otrok v zgodnjem otroštvu. Med starši, vključenimi v raziskavo, jih je imelo 9,3 odstotka manj kot srednješolsko izobrazbo, 16,3 srednješolsko, 9,3 višješolsko, 43 odstotkov jih je imelo univerzitetno diplomu, 22,1 odstotka pa magisterij ali doktorat. Z različnimi raziskovalnimi pripomočki⁶ so preverili otrokov razvoj sporazumevalnih zmožnosti in starševska stališča ter znanje o vzgoji, branju, razvoju otroka. Rezultati študije so »primerljivi s spoznanji drugih raziskovalcev⁷, ki poročajo, da je družinsko opismenjevalno okolje v družinah z nizkim SES *manj stimulativno* kot v družinah z višjim SES. Rezultati kažejo, da starši z višjo izobrazbo omogočajo bolj stimulativno družinsko okolje /.../Nadalje je bilo ugotovljeno, da otroci iz družin z bolj spodbudnimi socialnimi, ekonomskimi in kulturnimi faktorji in otroci staršev z boljšo bralno pismenostjo dosegajo pomembno višjo raven jezikovne kompetentnosti kot njihovi vrstniki z manj spodbudnimi faktorji in otroci staršev s slabšo bralno pismenostjo«. (prav tam, str. 8o)

Rezultati torej s konsistentnostjo kažejo razlike v govorno-jezikovnem razvoju med otroki iz različnih družbenih razredov. Obenem pa je iz zapisanega odstavka razvidno, da je sprejet strokovni konsenz, da je družinsko okolje v dominantnih družbenih razredih *bolj stimulativno, bolj kakovostno, bolj spodbudno in da omogoča otrokom višjo raven jezikovne kompetentnosti*. Kljub socialno-ekonomski podstatki razlik med otroki je torej »krivda« za počasnejši govorno-jezikovni razvoj individualizirana in pripisana posameznim staršem ter načinu vzgoje. Posamezni kazalci nestimulativnega starševstva v nižjih družbenih razredih so na primer: manj skupnega branja z otrokom, redkejši obiski knjižnic, galerij, muzejev, starši imajo slabše poznavanje naslovov otroških

⁶ Vprašalnik »Pogovor s starši« (Marjanovič Umek in Tašner, 2010): intervju s starši, preizkus bralne pismenosti za starše, ocena poznavanja otrokovega razvoja – Knowledge of Infant Development Inventory, Lista naslovov in avtorjev otroških knjig (Marjanovič Umek in Fekonja Peklaj, 2011), Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: besede in geste – za 12 do 16 mesecev (Marjanovič Umek in drugi, 2011), Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki – za 16 do 30 mesecev, Lestvice splošnega govornega razvoja – LJ (Marjanovič Umek idr. 2008).

⁷ Avtorji naštejejo sledeče raziskave: Butler, McMahon in Ungerer, 2003; Lonigan, 2004; Senechal idr., 1998, vsi v Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Tašner, 2015.

knjig, doma imajo manj otroških knjig, klasične literature, umetnostnih del itd. (prav tam). Obenem avtorji zapišejo, da se razvojna raven otrokovega govornega in spoznavnega razvoja ob vstopu v šolo pomembno povezuje z otrokovo učno uspešnostjo ter da so morebitni primanjkljaji v razvoju ob vstopu v šolo tudi v poznejših letih šolanja redko preseženi (npr. Hamre in Pianta, 2001; Jimereson, Egeland in Teo, 1999; Muter, Hulme, Snowling in Stevenson, 2004, vsi v Marjanovič Umek, 2009) ter da imajo izkušnje, ki jih otroci pridobijo pred začetkom formalnega izobraževanja, pomemben učinek na otrokovo uspešnost v šoli (Fabes, Martin, Hanish, Anders in Madden-Derdich, 2003). »Nekakovostno« domače okolje povežejo z neuspehom v šoli, celo z »nižjimi oblikami mišljenja«. Tako Marjanovič Umek v knjigi Študije primerjalne neenakosti (2009, str.77) ugotavlja: »... Na razvoj otrok, zlasti v mišljenju in govoru, na njihove izkušnje in znanje pa vpliva socialno-ekonomski status družin, iz katerih prihajajo otroci. Otroci, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, *imajo manj možnosti za doseganje višjih ravni razvoja* (zlasti na področjih, ki zahtevajo predstavnost mišljenja in rabo simbolov) in s tem tudi manj možnosti za učno uspešnost v šoli (npr. NICHD, 2001; NICHD, 2002, vse v prav tam; dodan poudarek).«

METODOLOŠKA PRISTRANSKOST

Kvantitativne raziskave torej s svojimi »objektivnimi« instrumenti merijo in ugotavljajo razlike med razvojem govora, jezika in mišljenja v povezavi z družbeno pozicijo. Neredko empiričnim spoznanjem dodajajo diskurzivni okvir, ki izmerjene razvojne posebnosti poveže z manj kakovostno in spodbudno družinsko kulturo, komunikacijo in vzgojo. Obstajajo številne kritike in kvalitativne raziskave, ki poskušajo enoznačne rezultate predstavljenih raziskav preprašati in izpodbijati. S svojim delom dokazujejo arbitrarnost merilnih instrumentov in empiričnih spoznanj tistih, ki so raziskovali govor in jezik deprivilegiranih družbenih skupin (npr. Baugh, 2017; Sperry, 2014). Prvi pomislek, ki se kaže kot legitimen, je kritika metode zbiranja podatkov, ki sta jo uporabila

Hart in Risley (1995). Njuna spoznanja namreč še vedno tvorijo prevladujoč okvir za interpretacijo govorno-jezikovnega razvoja otrok iz nižjerazrednih družin ter za oblikovanja modela intervencij, ki otrokom in družinam pomaga do boljšega razvoja govora in jezika. Njuni kritiki (Avineri in drugi, 2015; Dudley-Marling, 2007; Dudley-Marling in Lucas, 2009; Dyson, 2015; Johnson, 2015; Miller in Sperry, 2012; Michaels, 2013; Benbow, 2006) poudarjajo predvsem to, da perpetuirata deficitarni pogled na razvoj in življenje revnih otrok. Johnson, Avineri in Johnson (2017, str. 2) zapišejo, da je najbolj problematičen njun način konceptualizacije jezika in jezikovne kakovosti: »Študije, ki proučujejo kognitivno deprivacijo in govorno deprivacijo s preprostim štetjem besed (in ostalih jezikovnih figur), stojijo na raziskovalčevih etnocentrističnih definicijah jezikovne kompleksnosti. Izsledki teh študij so v nasprotju z desetletji lingvističnih in antropoloških raziskav o jezikovni socializaciji in usvajanju govora.«

Nadaljnja kritika njune raziskave je način vzorčenja, saj je bila izbira družin močno rasno zaznamovana. Razmerje med afro-ameriškimi in belskimi družinami v vzorcu ni enakomerno razporejeno v družbene razrede: v višjem družbenem razredu je bilo med skupno 13 družinami 12 belskih, v kategoriji družin, ki prejemajo socialno podporo, pa ni bilo nobene belske družine. Njune izsledke so kritiki povezali s spoznanji Labova (1966, 1969), ki je ugotovil, da obstaja med družbenimi skupinami z različnim kulturnim ozadjem velika razlika v naglasu, besednjaku, telesni govorici. Raziskovanje subkulturnega govora družin, ki imajo afro-ameriško ozadje, je torej pristransko, saj so načini govornih izmenjav (raz)vrednoteni skozi prizmo raziskovalca, ki pripada dominantnemu razredu. Miller in Sperry (2012) sta pokazala, da so otroci, ki odraščajo v revščini, pogosto obdani z govorjeno naracijo, ki pa ne odgovarja ozkemu pogledu strokovnjakov. Večina meritev povezanosti med govorom otrok in družinskim okoljem namreč meri komunikacijo med starši in otroki, še pogosteje pa je v raziskovanje vključena le mati (glede na spremenljivke, kot so stopnja izobrazbe, poznavanje razvojnih stopenj otroka, poznavanje otroške literature, skupno branje z otrokom, način komunikacije itd.). Miller in Sperry (prav tam) opozarjata, da je velik del interakcij, ki sta jih opazovala in

raziskovalno spremljala v nižjih družbenih razredih, povezan s skupnostjo. Otroci pomemben del integracije v jezikovno okolje doživijo onkraj zamejenega prostora nuklearne družine; vključeni so v bogato narativno dediščino celotne skupnosti.

Prihaja torej do navzkrižja med teoretskimi predpostavkami tistega, ki opravlja »meritve«, in med dejansko živeto izkušnjo deprivilegirane skupnosti. Pri tem lahko potegnemo analogijo med »navzkrižji«: če jezikovno okolje deprivilegiranih skupin v očeh raziskovalcev deluje kot »manj« kakovostno in stimulatивно, podobno velja za govorno-jezikovne kompetence otrok, ki prihajajo v šolo. Otrok je – ne glede na strukturno neenako izhodišče (socialno, ekonomsko, kulturno, jezikovno) – vrednoten znotraj kategorialnega aparata, ki zanj odreja dodatno strokovno pomoč ali preusmerjanje. Ta model za pomoč učencem v vzgoji in izobraževanju, kot zapišejo Metljak, Kobolt in Potočnik (2010, str.93), »predvsem izpostavi individualno motnjo, posebno potrebo in nato pomoč opredeli glede na pomanjkljivost, oviro, težavo posameznika.« Tovrsten model pomoči otrokovo kontekstualno pogojeno težavo klasificira in otroka označi za posameznika z »motnjo«. Četudi se študije ukvarjajo s povezanostjo socialno-ekonomskega položaja in otrokovih razvojnih potekov, je sistem prepoznavanja in klasificiranja otrokovih posebnosti naravnano povsem individualno: »otrokova« težava je od širšega družbenega konteksta ločena že v procesu usmerjanja, »nevidnost« konteksta otrokovih posebnosti pa se še poglobi ob obravnavi.

PEDAGOGIZACIJA DRUŽBENIH NEENAKOSTI

Kljub polemiki o veljavnosti raziskav so te večkrat uporabljene, da se osnuje preventivno ali intervencijsko dodatno izobraževanje za otroke iz revnih družin (P.E. Jones, 2013, v Garinger, 2013). V ta namen je razvita vrsta dodatnih programov, obenem pa se poudarja pomembnost kompenzacijske vloge, ki jo ima kakovosten vrtec glede na nekakovostno domače okolje. Kljub temu da je predšolska vzgoja nedvomno kakovostna, pa je taka dihotomizacija problematična in vodi v pedagogizacijo družbenih neenakosti.

Kot v tujini je tudi v slovenskem kontekstu poudarjena pomembnost predšolske vzgoje za otroke iz socialno-ekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, saj imajo v vrtcu »otroci možnosti nadoknaditi nekatere primanjkljaje v razvoju in biti vključeni v proces poučevanja in učenja.« (Marjanovič Umek, 2009, str. 77) Nacionalna edukacijska politika predvideva posebne ukrepe, ki naj bi podprli otroke iz manj stimulatивnih socialnih in kulturnih okolij (Turnšek, Poljšak Škraban, Razpotnik, Rapuš Pavel, 2016). Fokus je na otrocih oziroma skupinah otrok, ki so prepoznani kot tvegana skupina glede razvoja in učenja (Turnšek in Batistič Zorec, 2009), namesto razumevanja, kako se številni problemi na različnih področjih življenja akumulirajo v družinsko ranljivost ter imajo s tem odločilen vpliv na otrokovo dobrobit in učenje. Nadalje je podpora prej kot na splošno izboljšanje otrokove blaginje osredotočena predvsem na otroka kot učenca, da bi preprečila razvojne zastoje in učne težave. Krivda za težave je pripisana okolju, rešitve pa so usmerjene na ozko pojmovanje otroka v vzgojno-izobraževalnem sistemu brez upoštevanja otrokovega okolja (družine, skupnosti, ekonomskega in kulturnega konteksta).

To, da se krivdo za neuspeh otrok pripisuje »kulturi revščine«, ni novost. Tudi Hart in Risley (1995) sta zapisala, da jezikovne prakse revnih staršev na otroke prenesejo kulturo revščine, ki revnim otrokom onemogoča dostop do kognitivnih in jezikovnih virov, ki so potrebni za uspeh v šoli. Dudley-Marling in Lucas (2009, str. 364) opozarjata na vrsto učinkov, ki v pedagoško prakso prinaša tovrsten diskurz o revnih starših »brez kognitivnih in jezikovnih virov«: »Za pedagoge, na katere vpliva perspektiva deficita, je za zmanjševanje razlik v dosežkih otrok potrebna intervencija, ki bi spremenila način komunikacije in vzgojne metode revnih staršev. V kontekstu dominantnih politik proti revščini so prav otroci in njihovi starši postali najpogostejše »tarče« pedagoških intervencij.« Tudi individualizacija in dekontekstualizacija razvojnih težav otrok iz deprivilegiranih družbenih skupin nista novi. Težave, kljub temu da so v analizi še vezane na socialno-ekonomski status, kmalu izgubijo svoj socialni značaj. Sprva v diskurzu razvojne psihologije postanejo težava »nižjerazrednih« družin in staršev, ki otroku ne nudijo dovolj stimulatívne okolja. Individualizacija odgovornosti

staršev je pospremljena s številnimi programi, ki staršem pomagajo razviti kompetence za optimalno komunikacijo z malčkom (npr. glej Fernald, Marchmann in Weisleder, 2013). Kmalu zatem, ob vstopu otroka v vzgojno-izobraževalne institucije, kjer »diagnostiko« prevzame pedagoški/logopedski aparat, težave na področju govorno-jezikovnega razvoja postanejo otroku inherentne patologije, ki jih je mogoče odpraviti ali vsaj izboljšati s posameznimi terapevtskimi in pedagoškimi prijemi.

TEORIJA PRIMANJKLJAJA IN TEORIJA RAZLIKE: IMPLIKACIJE ZA OTROKE IZ RANLJIVIH DRUŽIN

Teorija primanjkljaja kljub »dobronamernosti«, zaradi katere naj bi bilo otroku ponujeno dodatno, kompenzacijsko izobraževanje, stigmatizira in dodatno prikrajša. Brez razumevanja otrokovih težav v specifičnih okoliščinah socialne in ekonomske prikrajšanosti ter ranljivosti družine otrok postane individualizirani nosilec primanjkljaja. Pogosto je njegov primanjkljaj v instituciji prepoznan v eni izmed obstoječih kategorizacij, na primer kot »govorno-jezikovna motnja«, »lažja motnja v duševnem razvoju« ali pa »čustveno-vedenjska motnja«. Naštete so – glede na izkušnje ranljivih družin – najpogostejše klasifikacije, ki jih dobijo otroci, ki odrasčajo v slabih socialno-ekonomskih razmerah, še pogostejše pa tisti, ki so obenem pripadniki manjšinske družbene skupine (npr. Romi). Temeljni pomislek pri delu stroke je diskriminacija, ki jo prinaša tovrstno klasificiranje, poleg tega pa tudi vprašanje ustreznosti klasifikacije in podpore, ki jo npr. določena odločba o usmeritvi prinese s seboj (Razpotnik, 2011). Drugi problem je omejenost obstoječih klasifikacij, ki se osredotočajo na mikro-vidik, na specifično pojavnost pri otroku (kot je razpoznavno iz dela komisij za usmerjanje) in na dominacijo medicinskega diskurza. Opara in drugi (2001) pri klasificiranju otrok s posebnimi potrebami izpostavijo tudi nevarnost, ki jo prinaša vidik etiketiranja.

A rešitev ni tako enoznačna, da bi bila zadostna le kritika »kompenzacijskega« izobraževanja, torej izobraževanja, ki se osredotoča

predvsem na individualiziran primanjkljaj pri otroku. V teoretskem in praktičnem smislu gre pravzaprav za določen »razcep« v razumevanju in interpretaciji razvojnih potekov otrok iz deprivilegiranih družbenih skupin. Prevladujoča sta dva pogleda – pogled primanjkljaja in pogled razlike. *Pogled primanjkljaja* smo do neke mere že opisali. Osnovna predpostavka je, da je govorno-jezikovni in kognitivni razvoj otrok v zaostanku zaradi slabih družinskih razmer in revščine. Otrok ima torej primanjkljaj, ki je kontekstualno pogojen, vendar je krivda večinoma pripisana družinski subkulturi in ne strukturni neenakosti. Otrokov primanjkljaj je mogoče s primernimi intervencijami zmanjšati. Pogled primanjkljaja je osnovan na meritokraciji: otroci sicer izhajajo iz različnih okolij, vendar je mogoče učinke nekakovostnega okolja kompenzirati z ustreznimi programi.

Drugi pogled pa je *pogled razlike*. Ta predpostavlja, da otroci iz različnih družbenih razredov razpolagajo z različnimi znanji, veščinami in razvojnimi dispozicijami. Prihajajo iz drugačnega govorno-jezikovnega okolja. Ko vstopijo v sistem vzgoje in izobraževanja, so tisti iz nižjih družbenih razredov deprivilegirani, saj njihovi govor, znanje in veščine niso pripoznani v okviru šolskega sistema. Po drugi strani se otroci srednjega in višjega razreda v šoli počutijo »domače«, saj med njihovim družinskim okoljem in med šolskim okoljem ni temeljnih razlik. Problem niso otroci iz deprivilegiranih družbenih skupin, temveč sistem vzgoje in izobraževanja, ki vključuje samo določene vrste jezika, govora, vednosti; ostale pa izključuje in delegitimizira. Pogled razlike bolj odgovarja socialnopedagoškemu teoretskemu okviru. Prepozna namreč strukturno povzročene neenakosti ter jezikovne in ostale vire, ki jih imajo na voljo marginalizirane skupine. Kljub številnim raziskavam, ki vsakdanji kontekst ranljivih družin prepoznavajo kot manj »stimulativen« za razvoj otroka, socialnopedagoški paradigmatski okvir in izkušnje sodelovanja z ranljivimi družinami nakazujejo, da imajo družine kljub socialno-ekonomski stiski in marginaliziranosti izjemne vire, s katerimi preživijo v družbi, ki je prepredena z neenakostmi. A *pogled razlike* nosi nenadejane učinke – ideologija, ki otroke iz deprivilegiranih skupin označuje kot »drugačne« in kompetentne, namreč nima podaljška v institucionalizirani vzgoji in

izobraževanju, kjer veljajo določeni standardi znanja (ki so obenem podani v dominantnem jezikovnem kodu). Tako so otroci kljub dobrohotnemu mnenju teoretika prikrajšani na področju usvajanja institucionalizirane vednosti. Še tako zvedav socialni pedagog, ki ranljivo družino podpira opremljen s socialnopedagoškim kanonom, je postavljen pred dilemo: Ali otroka izpostaviti sistemu kategorizacije, ki mu bo v konsekvenci nudil dodatno strokovno pomoč in podporo? Ali vztrajati pri pogledu razlike, ki otroka pušča na obrobju vzgojno-izobraževalnega sistema, v katerem se strukturna neenakost preobraža v učni neuspeh?

INTEGRACIJA POGLEDOV IN VLOGA SOCIALNEGA PEDAGOGA

Oba pogleda sta nezadostna. Pogled primanjkljaja dekontekstualizira otrokove težave in stigmatizira njegovo družinsko in skupnostno ozadje. Pogled razlike pa vztraja pri teoretizaciji, v katero je sicer vpeto razumevanje družbene neenakosti in nepravilnosti vzgojno-izobraževalnega sistema, po drugi strani pa ne doprinese k podpori družin in otrok v danem socialnem, ekonomskem in zgodovinskem kontekstu. Ko pridejo otroci iz ranljivih družin v vzgojno-izobraževalni sistem, vstopajo v soodvisnost številni dejavniki na ravni otroka kot individuuma, družine kot okolja primarne socializacije, skupnosti, družbe in distribucije virov – vsi dejavniki pa se prelamljajo skozi prizmo institucije, ki privilegira določene dispozicije in druge razvrednoti. Institucionalno okolje deluje kot lomilec dispozicij, nekateri viri otroku pomagajo pri uspešni integraciji v sistem, drugi pa ga deprivilegirajo in marginalizirajo v odnosu do institucionalnega znanja in okolja.

Edini način za celostno in kontekstualno razumevanje otrokovih dispozicij in težav (ob stiku s sistemom) je »integracija ravni« – individualne, družinske, družbene. To pomeni sočasno poznavanje virov otroka in družine, socialne in ekonomske prikrajšanosti, družinskega okolja, šolskega okolja, sistema kategorizacije in kritično obravnavo vseh ravni v danem okviru. Po drugi strani pa je potrebna tudi integracija različnih teorij in družboslovnih uvidov:

socialnih, razvojno-psiholoških, zgodovinskih, političnih, pedagoških. Le tako je namreč mogoče preiti individualizacijo otrokovih težav ter redukcijonizem in instrumentalizacijo pedagoškega dela. Socialni pedagog, kadar je postavljen v vlogo prožnega podpornika otroka v družinskem okolju, lahko v strokovne time doprinese spoznanja, ki združujejo različne vidike umeščanja otrokovih težav v širše polje institucije in družbe. Pri tem sta pomembna poznavanje obstoječega kategorialnega aparata, ki družbeno prikrajšanost spreminja v osebno patologijo, ter nenehno prevpraševanje tega, komu je »strokovna pomoč« namenjena: nemotenemu delovanju institucij ali dejanski podpori otroka ter izboljšanju razmer, v katerih živijo deprivilegirane skupine.

LITERATURA

- Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A. (ur.). (2006). *Theory of Mind and Language in Developmental Contexts*. New York: Springer-Verlag New York, The Springer Series on Human Exceptionality.
- Avineri, N., Johnson, E., Brice-Heath, S., McCarty, T., Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., ... Paris, D. (2015). Invited forum: Bridging the »Language Gap«. *Journal of Linguistic Anthropology* 25(1), 66–86.
- Baugh, J. (2017). Meaning-Less Differences: Exposing Fallacies and Flaws in »the Word Gap« Hypothesis That Conceal a Dangerous »Language Trap« for Low-Income American Families and Their Children. *International Multilingual Research Journal*, 11(1), 39–51.
- Beauvais, E. (2017). *Disruptive equality*. Vancouver: The University of British Columbia.
- Benbow, L. (2006). A sociological critique of Meaningful Differences: A functional approach to the parental style of low-income African-American families. In J. L. Kincheloe, K. Hayes, K. Rose, & P. M. Anderson (Ur.) *The Praeger handbook of urban education* (Vol. 1, str. 47–58). Westport, CT: Greenwood Press
- Bernstein, B. (1961) *Social structure, language and learning*. *Educational Research*, 3:3, 163-176,

- Bernstein, B. (2003a). *Class, codes and control, Volume I: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B. (2003b). *Class, codes and control, Volume II: Applied Studeis towards a Sociology of Language*. York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B. (2003c). *Class, codes and control, Volume III: Towards a Theory of Educational Transmissions*. York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bernstein, B. (2003d). *Class, codes and control, Volume IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London in New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press.
- Cankar, T., Bren, M., Zupanc, D. (2017). Za večjo pravičnost šolskega sistema v Sloveniji: Analize povezav dosežkov učenk in učencev s socialnimi, kulturnimi, ekonomskimi in regionalnimi značilnostmi učenk in učencev, pridobljenimi prek podatkov Statističnega urada RS. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Danzig, A. (1995). Applications and distortions of Basil Bernstein's code theory. V: A. R. Sadovnik (ur.), *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein* (str. 145–170). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Dawe, H.C. (1942). A study of the effect of an educational programme upon language development. *The Journal of Experimental Education*, 11(2), 200–209.
- Dudley-Marling, C. (2007). Return of the deficit. *Journal of Educational Controversy* 2(1),5.
- Dudley-Marling, C. in Lucas, K. (2009). Pathologizing the language and culture of poor children. *Language Arts*, 86(5), 362–370.
- Dyson, A. H. (2015). The search for inclusion: Deficit discourse and the erasure of childhoods. *Language Arts*, 92(3), 199–207.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., Anders, M. C. in Madden-Derdich, D. A. (2003). Early school competence: The role of sex-segregated play and effortful control. *Developmental Psychology*, 38(5), 848–858.

- Fekonja, U., Marjanovič Umek, L. in Kranjc, S. (2005). Otrokov govorni razvoj v povezavi z njegovim spolom in izobrazbo staršev. *Psihološka obzorja*, 14(1), 53–79.
- Fernald, A., Marchman, V. A. in Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234–248. doi:10.1111/desc.12019
- Flere, S., Lavrič, M. (2002). Tranzicija nenaklonjena egalitarnosti: socialna ne-enakopravnost v dostopu do univerzitetnega izobraževanja. *Delo*, 44/183
- Flere, S., Lavrič, M. (2005). Družbene neenakosti in terciarno izobraževanje na Slovenskem: vpogled v odnos med šolskim sistemom in socialno strukturo. *Teorija in praksa*, ISSN 0040-3598, jul/dec. 2005, 42(4/6).
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Kranjc, M in Kirbiš, A. (2009). *Kdo je uspešen v slovenski šoli? (Poročilo o rezultatih raziskave v okviru projekta Perspektive evalvacije in razvoja sistema vzgoje in izobraževanja.)* Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPoročila/15_09_kdo_je_uspesen_v_slovenski_soli.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- Gaber, S., Tašner, V. (2015). Spremnja študija: Basil Bernstein ali o problematikah sociologije in sociologije vzgoje. V B. Bernstein, *Razred, kodi in nadzor* (str. 255–281). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Garinger, K. (2013). »The daily grunt«: middle-class bias and vested interests in the »Getting in Early« and »Why Can't They Read?« reports. *Language and Education*, 27(2), 99–109.
- Gilkerson, J. in Richards, M. A. (2009). *The power of talk. Impact of Adult Talk, Conversational Turns, and TV During the Critical 0–4 Years of Child Development*. Lena Foundation Tehnical Report. Pridobljeno s https://www.lena.org/wp-content/uploads/2016/07/LTR-01-2_PowerOfTalk.pdf
- Hamre, B. K. , Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes Through Eighth Grade. *Child Development*, Vol. 72, No. 2 (Mar.–Apr., 2001), str. 625–638.

- Hart, B. in Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hart, B. in Risley, T. R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap. *American Educator*, 27(1), 4–9.
- Hymes, D. (2004). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. Bristol: Taylor & Francis Inc.
- Johnson, E. J. (2015). Debunking the “language gap.” *Journal for Multicultural Education*, 9(1), 42–50.
- Johnson, E. J., Aviner, N. in Johnson, D.C. (2017). Exposing Gaps in/ Between Discourses of Linguistic Deficits. *International Multilingual Research Journal*, 11(1), 5–22.
- Justin, J. (2002). Poraba časa za šolo glede na učenčevo šolsko uspešnost v mednarodni perspektivi: ekspertiza. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kobolt, A. (2002). Socioterapevtsko delo z družinami. VG. Meško (ur.), *Vizije slovenske kriminologije* (str. 187–196. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije, Visoka policijsko-varnostna šola.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1969). *The Study of Nonstandard English*. Washington DC: National Council of Teachers of English.
- Lawton, D. (1968). *Social class, language and education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lee, V. E. in Burkam, D. T. (2002). *Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school*. Washington, DC: Economic Policy Institute
- Marjanovič Umek, L. (2009). Pripravljenost otrok za vstop v šolo: učinek vrtca, izobrazbe staršev in individualnih značilnosti otrok. V S. Gaber, Marjanovič Umek, L. (ur.) *Študije (primerjalne) neenakosti* (str. 73–107. Ljubljana: Center za študije edukacijskih strategij. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Od socialnega k notranjemu govoru: govor kot posrednik med kulturo in otrokovo mislijo. V S. Kranjc (ur.), *Obdobja 30 : Meddisciplinarnost v slovenistiki* (str. 299–305). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Podlesek, A., Kranjc, S. in Bajc, K. (2008). *Lestvice splošnega govornega razvoja - Lj : (LSGR - LJ) : priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Komidar, L. (2011). Ocenjevanje sporazumevalnih zmožnosti dojenčkov in malčkov. Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in geste in Lista razvoja sporazumevalnih zmožnosti: Besede in stavki. Priročnik Assessment of communicating abilities of infants and toddlers: Words and geatures, and The list of development of communicative abilities: Words and sentences. Manual.] Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2011). *Lista naslovov in avtorjev otroških knjig: Priročnik*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, U. in Sočan, G. (2017) *Early vocabulary, parental education and the frequency of shared reading as predictors of toddler's vocabulary and grammar at age 2;7: a Slovenian longitudinal CDI study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Tašner, V. (2015). A sociocultural perspective on children's early language: a family study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 69–85.
- McCharty, D.M. (1930). *The Language Development of the Pre-School Child*. Oxford: Univ. Minnesota Press.
- McCharty, D.M. (1946) Language Development in Children. V L. Charmichael (Ur.). *Manual of Child Psychology* (str. 476–581). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Mešl, N. in Kodele, T. (2016). Sodelovalni procesi socialnega dela z družino v skupnosti: Krepitev odpornosti družin s številnimi izzivi. V N. Mešl in T. Kodele (ur.), *Družine s številnimi izzivi : soustvarjanje pomoči v skupnosti*(str. 41–64). Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Metljak, U., Kobolt, A. in Potočnik, Š. (2010). Narava čustvenih, vedenjskih in socialnih težav se izmika definicijam. V A. Kobolt (ur.), *Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi* (str. 87–111). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Michaels, S. (2013). Commentary – Déjà Vu All Over Again: What's Wrong With Hart & Risley and a "Linguistic Deficit" Framework in Early Childhood Education? *LEARNIng Landscapes* 7(1), 23–41.
- Miller, P. J. in Sperry, D. E. (2012). Déjà Vu: the continuing misrecognition of low-income children's verbal abilities. V S. T. Fiskein H. R: Markus (ur.), *Facing Social Class: How Societal Rank Influences Interaction* (str. 109–130). Russell Sage, New York, NY.
- Opara, B., Barle, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni-Lukšič, M., Zorc-Maver, D., Bregar-Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N., Klavžar, K. in Vršnik Perše, T. (2010). Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut
- Orwell, G. (2013). *Pot v Wigan*. Ljubljana: Študentska založba
- Peček, M., Čuk, I. in Lesar, I. (2006). Šola in ohranjanje družbene razslojenosti – učni uspeh in vpis osnovnošolcev na srednje šole glede na izobrazbo staršev. *Sodobna pedagogika* 57(1), 10–40.
- Peklaj Fekonja, U. in Marjanovič Umek, L. (2009). Socialni konteksti in ocenjevanje govorne kompetentnosti mačkov in malčic. *Sodobna pedagogika*, 60(3), 18–39.
- Razdevšek-Pučko. (2002). *Identifikacija kriterijev za vrednotenje pravičnosti v izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2007). Pogovor kot prizorišče ustvarjanja pomena. V M. Sande, B. Dekleva, A. Kobolt, Š. Razpotnik in D. Zorc Maver (ur.). *Socialna pedagogika: izbrani koncepti stroke* (str. 73–85). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Razpotnik, Š. (2011). Družbeni kontekst kategorije »čustvene in vedenjske motnje«. *Socialna pedagogika*, 15(2), 103–123.
- Razpotnik, Š., Turnšek, N., Rapuš Pavel, J. in Poljšak Škraban, O. (2015). Potrebe ranljivih družin in odzivi vzgojno-izobraževalnega sistema. V T. Devjak (ur.), *Vplivi družbenih sprememb na vzgojo in izobraževanje* (str. 309–324). Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Pridobljeno s http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Vpliv-druzbenih-sprememb_Posvet-PeF-2015_znanstvena-monografija.pdf
- Rorty, R. M. (1992). *The Lingustic Turn: Essays in Philosophical Method*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Sperry, D. E. (2014). Listening to all the words: reassessing the verbal environments of young working-class and poor children (Doktorska disertacija). University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Templin, M. C. (1957). *Certain Language skills in children; their development and interrelationships*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Thompson, B. J. (1991). Editor's Introduction. V P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power* (str. 1–31). Cambridge: Polity Press.
- Turnšek, N. in Batistič-Zorec, M. (2009). *Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequality: Slovenia*. Brussels: EACEA.
- Turnšek, N., Poljšak Škraban, O., Razpotnik, Š. in Rapuš Pavel, J. (2016). Challenges and Responses to the Vulnerability of Families in a Preschool Context. *CEPS Journal*, 6(4), 29–49.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Young, F. M. (1941). *An analysis of certain variables in a developmental study of language*. Genetic Psychology Monographs, 23, 3–143.
- Žakelj, A. in G. Cankar. (2009). Uspešnost učencev pri nacionalnem preverjanju znanja iz perspektive socialno-ekonomskega statusa. V M. Cotič, V. Medved Udovič in M. Cenčič (ur.), *Pouk v družbi znanja* (str. 138–158). Koper: Pedagoška fakulteta.

PREGLEDNI ZNANSTVENI ČLANEK, PREJET FEBRUARJA 2019